

Otto, Gunter

Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 519-543



Quellenangabe/ Reference:

Otto, Gunter: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983 - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 519-543 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142665 - DOI: 10.25656/01:14266

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142665>

<https://doi.org/10.25656/01:14266>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY

Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung 499

II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO

Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL

Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER

Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL

Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik 595

III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP

Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH

Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II 629

IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

KARLHEINZ BILLER

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und
Fachdidaktik 649**

HARALD GEISSLER

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-
thodik 654**

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 659

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GUNTER OTTO: *Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften*

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resümierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

WERNER INGENDAHL: *Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie*

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

WALTER GAGEL: *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts*

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – *more geometrico* – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreifediskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreifekonzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

Contents and Abstracts

Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* 497

Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: <i>Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies</i>	605
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS’s political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: <i>Necessary Qualifications for Entering the University</i>	629
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews	647
-------------------------	-----

New Books	659
---------------------	-----

Vorschau Heft 5/83:
In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften

Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983¹

Die gegenwärtige, z. T. verwirrende Situation der Didaktiken, z. B. ihre unterschiedlich organisierte Lehre in den Studiengängen der Lehrerausbildung, ihre uneinheitliche Forschungssituation in den Institutionen, ihr gebrochenes Verhältnis zur Berufspraxis der Lehrer, soll hier nicht systematisch dargestellt werden. Auf die Vielfalt der Positionen und Tendenzen, Prozesse und Konflikte, Mitteilungsweisen und Vermittlungsstrategien, auf Konzepte, ihre Geschichte und ihre Distribution soll hier so reagiert werden, daß die Komplexion erhalten bleibt und auf Theoretisierungsschritte nicht verzichtet wird. Dies hat vielleicht in einer Mischform Chancen: beobachtend, beschreibend, berichtend, reflektierend, interpretierend – Subjektivität eingestehend. Theorie und Methode werden nicht geleugnet, aber in der von HEINRICH ROTH als aussichtsreich beschriebenen Form bemüht, in der er im Jahre 1970 „vermittelt Durchdachtes“ und „primär Erfahrenes“ aufeinander bezog, um sich kein Denkverbot auferlegen zu lassen, „auch nicht von einer Wissenschaft“ (ROTH 1971, S. 278). Wissenschaft muß vielmehr gerade da „Denkräume“ erst eröffnen, wo sie (noch) nicht definitiv sein will, sein kann und dennoch laufende Prozesse verstehen und beeinflussen möchte.

Ich mache eine Vorbemerkung (Abschnitt 1), blicke zurück (Abschnitt 2) und entfalte sechs Thesen (Abschnitte 3 bis 8), für die ich Anlaß sehe.

1. Vorbemerkung

Aufgrund äußerer Daten bietet sich der Zeitpunkt für eine Zwischenbilanz an. Die *Pädagogischen Hochschultage* in Tübingen (1959) und in Trier (1962) liegen runde 20 Jahre zurück (vgl. DIDAKTIK IN DER LEHRERAUSBILDUNG 1960; DAS PROBLEM DER DIDAKTIK 1963; zur Lehrerausbildung generell vgl. u. a. H. ROTH 1980). Damals begann eine neue Phase der Didaktik, die für den Status der Ausbildungsinstitutionen bedeutsam wurde, Folgen auf der Ebene der Forschung hatte und zur Etablierung der Fachdidaktiken in den Universitäten führte. Zwei für die Ausbildungspraxis grundlegende, noch heute verbreitete, inzwischen oft als historische Quellen behandelte Texte, nämlich WOLFGANG KLAFKIS „Didaktische Analyse“ und PAUL HEIMANNS „Didaktik als Theorie und Lehre“, liegen nicht nur etwa ebenso lange vor (KLAFKI 1958; HEIMANN 1962), sondern sind auch durch die argumentative Auseinandersetzung mit angrenzenden und abgrenzenden, überschneidenden und weiterführenden Positionen der Gefahr der Dogmatisierung weitgehend entgangen (vgl. u. a.: ADL-AMINI 1980; ADL-AMINI/KÜNZLI 1980; BOETT-

1 Dem Aufsatz liegen zwei Vortragsfassungen zugrunde:

(a) Tagung ‚Fachdidaktische Impulse‘ des Zentralinstituts für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin vom 15.–18.2.1982: „Geschichte und Aufgaben der Fachdidaktik in der Lehrerausbildung“.

(b) Tagung der Kommission Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin am 17.3.83: „Zur Aufgabe der Didaktik“.

Die nachfolgenden Ausführungen streben an keiner Stelle Vollständigkeit an, sondern können lediglich in Ausschnitten die Tatsache von Entwicklungen und Veränderungen im Didaktikprozeß belegen.

CHER u. a. 1976; FLECHSIG/HALLER 1975; LENZEN 1973 u. 1980; MEYER 1980; PETERSSEN 1982; REICH 1979; SCHELLER 1981).

An Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Gesamthochschulen sind in diesem Zeitraum Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer als selbständige Disziplinen etabliert worden. Darüberhinaus gibt es weitere Indikatoren² für Theorieproduktion und Forschungsaktivitäten, die auf den Gegenstandsbereich Unterricht in unterschiedlicher und vielfältiger Facettierung bezogen sind:

- Die Gründung von wissenschaftlichen Gesellschaften, z.B. Deutscher Verein für Sportwissenschaft mit der *Sektion für Sportpädagogik* als Nachfolgeorganisation der *Fachgruppe Leibeserziehung* in der Konferenz der PHn; *Konferenz für Geschichtsdidaktik*, ebenfalls aus der Fachsektion der Konferenz der PHn hervorgegangen; *Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*; *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (GDCP); *Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*; *Gesellschaft für Didaktik der Biologie*; *Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik*; *Verband Deutscher Schulgeographen*; als Ort der Koordination und Stimulierung von Forschung im naturwissenschaftlichen Unterricht ist vor allem das *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* (IPN) in Kiel zu nennen.
- Nationale und internationale Kongresse wie z.B. die Kongresse der *International Society for Education Through Art*, denen seit 1981 regelhaft zweitägige Forschungskonferenzen vorgeschaltet sind. z.B. 1981 in Rotterdam über "Research into ideology, learning, evaluation and arts education" und 1983 in Sofia über "The role of image". Die *Konferenz der Geschichtsdidaktiker* führt alle zwei Jahre einen Kongress durch, die GDCP jährlich. Die Deutschdidaktiker tagen seit Ende der 70er Jahre im Zweijahresrhythmus: Lüneburg 1979, Königstein 1981, Ludwigsburg 1983, Klagenfurt 1985. Die Kongresse des *Bundes Deutscher Kunstzieher* haben weitgehend die Funktion, das Gespräch zwischen Unterrichtspraxis und Forschung zu intensivieren: Berlin (1976): *Ästhetische Erziehung und Gesellschaft*; Köln (1981): *Aufgabe und Funktion der ästhetischen Erziehung*. Seit 1945 finden im Zweijahresrhythmus die *Schulgeographentage* statt.
- Die Herausgabe von forschungsorientierten Handbüchern, Wortbüchern, Lexika, etwa zur *Schulpädagogik* und *Allgemeinen Didaktik*: ACHTENHAGEN 1973; MEISSNER 1973; MEYER 1967; LENZEN 1984/1985; ODENBACH 1970; ROTH 1980; PETERSSEN 1981; ZOPFL/BITTNER 1970; bezogen auf *Schulstufen und Schultypen*: HEESE u. a. 1969; KOCHAN u. a. 1979; REINARTZ u. a. 1975; ROST 1980; über *Forschungsprobleme und -ergebnisse*: INGENKAMP u. a. 1970ff.; SPIEL 1980; in den *Fachdidaktiken* (hier nur am Beispiel von Kunst- und Deutschunterricht): Deutschunterricht: BAUMGÄRTNER 1973; BEINLICH 1961ff.; DINGELDEY 1974; NÜNDEL 1979; RICHTERICH u. a. 1969; STOCKER 1976; Kunstunterricht: EBERT 1970; TRÜMPER/OTTO 1953ff.; FISCHER 1954ff.
- Die Gründung einer großen Zahl von Publikationsorganen auf der Ebene sowohl der Allgemeinen wie der Speziellen Didaktiken. (Der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg hat z.B. derzeit zwölf allgemeindidaktisch orientierte Zeitschriften und 78 fachdidaktische Zeitschriften abonniert.)
- Die Berücksichtigung der Allgemeinen und der Fachdidaktik in renommierten, forschungsorientierten Reihen und Periodica. So liegen z.B. in der Reihe "Wege der Forschung" der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft 5 Bände mit allgemeindidaktischen bzw. schulpädagogischen Themen, 2 Bände zur Fachdidaktik und 2 zur Stufendidaktik vor; in der Reihe "Erträge der Forschung" werden weitere 8 Bände mit didaktischer Thematik angeboten.
- Die Anfänge konsequenter fachgeschichtlicher Forschung, die hier lediglich am Beispiel zweier Fächer, Kunst und Deutsch, belegt werden sollen: FRANK 1973; HERLITZ 1964; MUELLER 1969; ROEDER 1961; DIEL 1969; KEMP 1979; KERBS 1976; KERBS 1976a und 1976b; LEGLER 1980; MENZEN 1982; OTTO, B. 1983; OTTO, G. 1969; REISS 1981.

2 Alle im folgenden gegebenen Hinweise haben den Charakter von *Beispielen*; sie können immer nur Ausschnitte aus dem zu belegenden Feld zeigen.

Die andere Seite dieses Instituierungsprozesses ist die nunmehr durch Wissenschaft gesteuerte Ausbildungsaufgabe der Didaktik in der Lehrerbildung. In dem programmatischen Titel „*Didaktik als Theorie und Lehre*“ hatte PAUL HEIMANN die Doppelbindung der Didaktik schon sehr früh erkannt – und daraus eine wissenschaftstheoretische und eine ausbildungspraktische Konsequenz gezogen, die ich im Sinne einer Perspektivvorgabe dem Versuch einer Zwischenbilanz voranstelle: Didaktische Theoriebildung, heißt es, habe sich dem prozeßhaften Charakter von Unterrichts-, Lehr-, Lern- und Bildungsvorgängen anzupassen und müsse, um den dynamischen Interaktionsprozessen entsprechen zu können, selbst Prozeßform annehmen. „Was für Folgen“, fährt HEIMANN fort, „ergeben sich aus einem solchen Theorieverständnis für die didaktische Lehre? Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das *Theoretisieren* zu lehren. Nicht der Inhalt von Theorien ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie das Interpretieren einer didaktischen Situation gestatten.“ Hieraus folgert HEIMANN ein Ausbildungsziel: es gehe um die Bildung eines leistungsfähigen didaktischen *Bezugsfeldes* und die Konstituierung eines operativen *theoretischen Bewußtseins* und *Gewissens*. „Didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewußtsein“ zusammen lassen sich auffassen als *theoretisches Potential*, das sich laufend in der „unterrichtlichen Praxis *aktualisiert*“ (HEIMANN 1962; zit. nach HEIMANN 1970, S. 119f.).

2. Wovon man nicht theoretisch sprechen kann, davon muß man erzählen (UMBERTO Eco)

Der Rückblick auf den Etablierungsprozeß der Didaktik als Universitätsfach gibt zugleich den Blick frei auf die Art der theoretischen Fassung ihrer Fragen und Handlungsweisen, die schon immer im Alltag, wenn auch vielleicht unter anderen Bezeichnungen, weniger reflektiert oder explizit, mit anderen Erfahrungen und Reaktionsmustern verbunden, vorkamen. Absichtsvoll stelle ich vor die Darlegung und Diskussion von sechs Thesen zur gegenwärtigen Situation des didaktischen Denkens einige Erfahrungen und Assoziationen, die nicht nur etwas mit recht unterschiedlichen Vermittlungsprozessen zu tun haben, sondern auch mit verschiedenartig wirksamen Momenten in diesen Prozessen, mit Momenten der Institution, des Inhalts, der Methoden, der Personen und ihrer Absichten – also mit einer Didaktik in nuce.

Ich frage bewußt subjektiv: Wie hat es angefangen, und wie war es vorher? Welche Literatur gab es vor 30 Jahren, und was ist heute didaktische Literatur? Wann ist mir zum erstenmal als Schüler, als Student, als Lehrer Didaktik begegnet, und welche Didaktik habe ich in meinem ersten Hochschulse semester als Dozent weiterempfohlen? (Zum Ineinandergreifen biographischer, sozialer und wissenschaftlicher Momente in pädagogischen Theoriebildungsprozessen vgl. allgemein: JURINEK-STINNER 1981, speziell auf die Didaktik der Ästhetischen Erziehung bezogen: B. OTTO 1983).

Mein Nachdenken setzt bei Schülererinnerungen ein: Bei meinen Lehrern in der Schule (ab 1933) hatte ich das Gefühl, das, was wir heute didaktische Entscheidungen nennen, sei bei ihnen durch Lehrbücher immer schon vorweg festgelegt gewesen; die einzige methodische Maßnahme, die mir in Erinnerung geblieben ist, war die dompteurhafte Fähigkeit einiger Lehrer, laute Klassen durch leises Sprechen zur Ruhe zu zwingen. Was wir heute Medienwahl nennen, war wohl schon durch die Unergiebigkeit der Lehrmittelsammlung beantwortet. Ich erinnere mich nicht, Akte der didaktischen

Fantasie gespürt zu haben. Ich erinnere mich an freundliche, hilflose, brutale und liebenswürdige Lehrer, an spannenden, langweiligen, unerheblichen und nachdenklich machenden Unterricht. Bestimmt oder mitbestimmt haben wir als Schüler da nichts, begründet wurde auch nur selten etwas. Natürlich hatte auch diese Praxis Bewußtheit. Aber ich habe erst sehr viel später verstanden, warum *unser* Deutschlehrer stets mit sorgfältigem Hinweis auf Zeitmangel bedauerte, auf Gedichte von HEINRICH ANACKER (vgl. u. a. GAMM 1962, S. 189f.) nicht eingehen zu können.

Wenn hier davon ausgegangen wird, daß Unterricht der Gegenstand der Didaktik ist, und wenn – mit wechselnden Nachdruck – darauf verwiesen wird, Unterricht habe (auch) erziehlische Aufgaben, wenn gewiß als unstrittig gelten kann, daß die Schule als Erziehungsinstitution ihr eigenes Repertoire an Disziplinierungstechniken ausbildet, dann mag es überraschen, daß meine einschlägigen Assoziationen sich wohl mit Erziehungssituationen, nicht aber mit solchen der Schule verknüpfen: von manchen Unteroffizieren, die ich als Luftwaffenhelfer, als Soldat oder in der Gefangenschaft erlebt habe, kann ich die Wahrnehmung eines ausgeprägten Repertoires an Erniedrigungstechniken sowohl intentionaler wie methodischer Art erinnern – auch die Beobachtung, wie lüstern Macht über Menschen ausgeübt werden kann. Ich habe von daher einen Vorrat allergischer Reaktionen und den Mangel jeglicher Kompromißfähigkeit oder Verständigungsbereitschaft gegenüber Menschen angesammelt, die, gleichgültig in welcher Rolle, unter Berufung auf Amtsautorität Individualverhalten normieren wollen und mich in die Zwangslage bringen, bei Vermeidung bequemer Willfährigkeit Konflikte in Kauf nehmen zu müssen.

Anderes reicht hier als Stichwort hin, um den Rahmen zu markieren: In meinem *Studium* (1945–1949) gab es das Fach „Methodik des Kunstunterrichts“, vertreten durch einen Lehrbeauftragten. Ich erinnere mich nicht, daß wir uns je mit einer gedruckten Äußerung zu diesem Problemkreis befaßt hätten. Bei meinen ersten Unterrichtserfahrungen (1946–48) noch während des Studiums hielt mich über Wasser, was ich aus meiner Schulzeit erinnerte: Im *Referendarseminar* (1949–1951) bin ich bei zwei verschiedenen Fachseminarleitern zu keinem Zeitpunkt einer Fachdidaktik oder einer allgemeinen Didaktik in gedruckter Form begegnet. Als *Lehrer* – nach der 2. Prüfung (1951–1956) – sind mir die beiden bis dato verfügbar gewesenen Didaktiken meines Faches – BETZLER (1949) und SCHWERTFEGER (1952) – nicht bekannt geworden; ich habe lediglich ein eher allgemein-didaktisch orientiertes Buch gelesen: OTTO HAASES „*Musisches Leben*“ (1953). Als ich begann, *Didaktik* zu lehren – im Jahre 1956 – habe ich eine fachdidaktische Zeitschrift abonniert ... Das Fazit dieser nichts beweisenden, aber eine Annahme nahelegenden subjektiven Bemerkungen lautet: Unterricht wurde vermutlich in einer Zeit, in der ein hoher Anteil von Lehrern ohne Ausbildung unterrichtete, verhältnismäßig wenig durch explizite Theorien gesteuert.

Ich benutze den subjektiven Rückblick als Folie, vor der die Frage naheliegt, was sich im Zuge des Etablierungsprozesses der Didaktiken generell und möglicherweise auch positionell oder tendenziell in den vergangenen zwei Jahrzehnten verändert hat. Auf diese Frage versuche ich, aus meiner Sicht in sechs Thesen zu antworten. Dabei verzichte ich weithin auf eine systematische Unterscheidung zwischen Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik zugunsten einer fallweisen Differenzierung. Schon die *Tübinger* (1959) und *Trierer* Diskussionen (1962) waren konsequenterweise eine Erörterung tendenziell *aller* Didaktiken und auf *allen* didaktischen Argumentationsebenen. Für alle Didaktiken konstitutiv ist deren gemeinsamer, wenn auch möglicherweise unterschiedlich akzentuierter Bezug zum Unterricht.

3. Resümieren und Facettieren

These 1:

Die gegenwärtigen Problemlagen der Didaktik werden – mindestens in den Fachdidaktiken – eher in Überblicksdarstellungen einerseits und in Einzeluntersuchungen andererseits dargestellt als in Gesamtentwürfen.

Die erste These beschäftigt sich mit einer Wahrnehmung auf der Ebene didaktischer Publikationen. Mit unterschiedlicher Akzentuierung scheint gegenwärtig an verschiedensten Orten eine Tendenz zum Resümieren und zum Facettieren häufiger zu sein als die originäre Neukonzeption des Unterrichts im Fach oder in der Schule. Dies soll hier nicht beklagt, sondern belegt werden.

In der *Allgemeinen Didaktik* gibt es dafür mit BLANKERTZ'S Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ (zuerst 1969) einen Vorläufer mit – wenn auch nicht ausschließlich – explizit „einführendem Charakter“ (S. 7). Eine eher retrospektiv resümierende Tendenz setzt verstärkt gegen Ende der 70er Jahre wohl mit KERSTEN REICHS Band „Theorien der Allgemeinen Didaktik“ ein (1977). BORN/ OTTOS Buch „Didaktische Trends“ (1978) macht einen weniger anspruchsvollen Versuch der Information über Vorliegendes; GUDJONS/TESKE/WINKEL (1981) lassen einige Protagonisten, Außen-seiter und Kritiker der allgemeindidaktischen Diskussion, KLAFFKI, SCHULZ, MÖLLER, VON CUBE, WINKEL, mit Originalbeiträgen zu Wort kommen. – Ein anderer Buchtypus vergewissert sich des komplexen Feldes auf dem Wege über Beiträger, die Facetten bearbeiten, so z. B. der Band von BECKMANN (1981); und HILBERT MEYERS Leitfaden ist möglicherweise auch deswegen so erfolgreich, weil er auf systematische Geschlossenheit und in sich konsistente Neuformulierung einer theoretischen Position zugunsten pragmatischer Zugriffe in realen Ausbildungssituationen mutig verzichtet (MEYER 1980). Meine Vermutung ist auch nicht durch WOLFGANG SCHULZ' „Unterrichtsplanung“ (1980) widerlegt, weil er nicht um einen generellen Neuentwurf bemüht ist, sondern auch in Hamburg in der Kontinuität des Berliner Denkens bleibt; er zeigt die Variationsfähigkeit, die Offenheit und Präzisierbarkeit seiner Kategorien in der Auseinandersetzung mit realen und aktuellen Theoretisierungsprozessen (SCHULZ 1980). – Diesen Tendenzen zum Resümee, zur Zwischenbilanz einerseits und zur vorsichtig differenzierenden Weiterführung andererseits, entspricht ein drittes: nämlich die Möglichkeit des *Lexikons*. Konsequenterweise erscheint jetzt das erste Lexikon zur Didaktik der Schulfächer (ROTH 1980). Für mindestens zwei Bände des TWELLMANNschen Handbuchs „Schule und Unterricht“ gilt aus dem Charakter dieser Buchreihe heraus eine vergleichbar informative Überblickstendenz (TWELLMANN 1981, bes. Bd. 4 und 5). Auf der Ebene der Fachdidaktiken ist sodann der großangelegte Zwischenbilanzierungsversuch in „betrifft: erziehung“ zu erwähnen: Zwischen 1977 und 1979 erscheinen 19 didaktische Trendberichte zu Didaktiken der Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche (SCHWEIM 1979).

Der Neigung zum Resümee korrespondiert die Tendenz, Einzelapsekte zu bearbeiten, Teilfundamente zu konsolidieren. Das Belegmaterial dafür kann hier nur in Ausschnitten vorgelegt werden. Ich beginne bei einem Fach, das in der Vergangenheit stets ein guter Indikator für herrschende Trends gewesen ist, bei der *Ästhetischen Erziehung*.

Es scheint, als ob der Kölner Kongreß des *Bundes Deutscher Kunsterzieher* über „Funktionen Ästhetischer Erziehung“ symptomatisch gewesen ist (BERICHTBAND 1981). Die Themen sind nun eher eingrenzbar geworden, z. B.: Kommunikation in Ausstellungen (OTTO/JURINEK-STINNER 1981). Die Themen sind von daher eher eingrenzbar geworden. Die *Zeitschrift für kunstpädagogik* legt soeben ein Heft über *Binnendifferenzierung* in der Ästhetischen Erziehung vor (LEGLER 1983), *Kunst + Unterricht* bietet zwei aufeinander folgende Hefte zum Problem des *Sprechens über Bilder* an (OTTO 1983). Ein Kongreß der *Berliner Hochschule der Künste* ist der Frage nach der Erkenntnisleistung *bildnerisch-praktischer Operationen* in Ausbildungsprozessen gewidmet (BLOHM u. a. 1983). Soeben erscheint eine ausführliche Praxishilfe auf wohlfundierter theoretischer Grundlage für das 1. Schuljahr (EUCKER/RUPPICK 1983). Was ich belegen will, ist der Hang, die Vollmundigkeit, den Überanspruch zu vermeiden, weniger die Langzeitperspektive als das derzeit Mögliche und Notwendige zu bearbeiten. Was dabei auf der Strecke bleibt, wird zu beobachten sein.

Manches spricht dafür, daß die in der Didaktik der Ästhetischen Erziehung beobachtbare Neigung auch in anderen Fächern ihre Entsprechung hat. Das V. *Symposium Deutschdidaktik* in Ludwigsburg (1983) gibt schon die Perspektive zur Kleinteiligkeit vor: „Unterricht konkret“ heißt das Thema, zu dem Beiträge erbeten sind. Natürlich gibt es auch eine Sektion „Forschungsmethoden und -ergebnisse“. Aber überraschend wird das Bild durch Themen wie „rechtschreiben lernen – regeln und fehler“, „Zur Sequenzproblematik im Lesebuch“, „Zum Lesen verlocken – Kinderbücher im Unterricht“, „Anregung zur Verwendung von Liedern in der Primarstufe“ oder „Förderstufe im

Deutschunterricht und Deutsch als Fremdsprache“, „Historisches Verstehen an und von Liebeslyrik“.

Inhaltsprobleme eines Schulfaches werden gegenwärtig offenbar nicht primär von oder allein aus der Sicht curricularer Strukturen oder Selektionskriterien diskutiert, sondern aus der konkreten Erfahrung unterrichtlicher Ergiebigkeit und adressatenbezogener Legitimierbarkeit. Den hier erkennbar werdenden Tendenzen sowohl in der Allgemeinen wie in der Fachdidaktik entspricht auch ein Projekt wie die 27bändige Reihe „*Praxis und Theorie des Unterrichtens*“ (vgl. SCHULZ/OTTO 1980ff.; OTTO/SCHULZ 1980ff.). Hier verbindet sich in den in allen Bänden voranstehenden „Situationsberichten“ das Resümee der Didaktikdiskussion mit einem Spektrum von Unterrichts Anregungen, die – idealtypisch – mit der theoretischen Situation korrespondieren. Das Resümee antwortet auf ein Informationsbedürfnis, die Facette auf den Handlungsdruck des Lehrers.

Welche Interpretationsversuche bieten sich für unsere Beobachtungen an? Ich kann nur Annäherungen ausmachen: ANDREAS FLITNER trifft schon im Jahre 1978 eine kritische Feststellung, mit der möglicherweise auch eine bestimmte Art der Facettenproduktion zusammenhängen kann: Die wissenschaftliche Isolierung von Einzelzügen pädagogischen Handelns bleibe den positiven Bezug auf das Handeln nur zu oft schuldig. Der Erziehungsalltag und seine Rekonstruktion seien gegenüber der Kritik weit zurückgeblieben (vgl. FLITNER 1978 zit. nach FATKE 1981, S. 123).

Nun steckt möglicherweise sowohl im Resümee wie in der Facette die Gefahr, das Ganze von Erziehung und Unterricht lediglich im Lichte von Einzeltheorien oder in zufällig gewählten Ausschnitten zu bearbeiten bzw. zu verfehlen. Oder sind – HARTMUT VON HENTIG folgend – die Resümees, ja auch die Wiederholungen des schon Bekannten ein Symptom für die Resignation der Autoren vor dem Selbstanspruch der empirisch orientierten Sozialwissenschaften der 60er und 70er Jahre, alles genauer, belegbarer, vergleichbarer und verallgemeinerungsfähiger sagen zu können (VON HENTIG 1983, S. 13)? Positiv gewendet könnte das heißen: Didaktiker, die Facetten untersuchen, erkennen die Notwendigkeit an, sich eher der Phänomene als nur der Strukturen und Gesetzmäßigkeiten annehmen zu müssen. Forscher müßten wieder ins Erziehungsfeld zurückkehren, meint VON HENTIG angesichts der Theoriediskussion; sie müßten erst wieder beschreiben lernen, was es dort gibt, damit sie nicht nur die Phänomene sähen, die sich einer bestimmten Methode fügten (vgl. VON HENTIG 1983, S. 17f.).

Wenn ich meinem eigenen Eindruck folge und eine Summe aus zahlreichen Gesprächen mit Didaktik-Lehrern und Lehrer-Didaktikern ziehe, dann drängt sich eine dritte Interpretationsmöglichkeit auf. Sie enthält FLITNERS und VON HENTIGS Positionen als Momente und relativiert beide. Ich mache mir zunächst eine Situationsbeschreibung von HANS KARL BECKMANN zunutze, in der dieser drei auf ganz verschiedenen Ebenen liegende Determinanten der Didaktikdiskussion bezeichnet. (1) Der Lehrer verstehe sich primär als Fachlehrer, nicht als Pädagoge. (2) Unter Lehrern bestünden manifeste politische Divergenzen über das gesellschaftspolitische Vorverständnis ihres beruflichen Auftrags. (3) Das notwendige Gespräch über Unterricht werde zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik nicht hinreichend geführt. Im Lichte dieser Zustandsbeschreibung lassen sich für die Literatursorten, die ich zu erkennen glaube, bestimmte Funktionen vermuten. Die Resümee-Literatur bedient möglicherweise lediglich den

didaktisch wenig informierten Fachlehrer auf eine für ihn noch zumutbare Weise. Sie ist nicht Produkt des Forschungsstandes, sondern Antwort auf eine Lesererwartung. Die Facettenliteratur sucht demgegenüber möglicherweise nach Minimallösungen für Probleme, die die Fachdidaktiken ohne die sich allzuoft beharrlich verweigernden Fachwissenschaften und die allzuoft „allgemein“ bleibenden Sozialwissenschaften kaum befriedigend bearbeiten können: Facetten und ihre Bearbeitung verweisen oft auf die Desiderata eines Wissenschaftsbegriffes, der *fachwissenschaftliche* Gehalte in einer didaktischen Perspektive nicht anspruchsvoll genug entfaltet, der *politische* Implikationen in den Inhalten, den „Stoffen“, nicht wahrhaben will, der *berufspraktische* Qualifikationen zu oft von der Vermittlung sogenannten theoretischen Grundlagenwissens abtrennt (vgl. OTTO 1982).

4. Expandieren und Etablieren

These 2:

Die personelle Expansion der Didaktik in den Universitäten korrespondiert mit den systematischen Unsicherheiten ihrer Insitutionalisierung zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften (vgl. LENZEN 1982)

Die zweite These beschäftigt sich mit einem personellen und einem inhaltlichen Aspekt des Instituierungsprozesses, hier primär der Fachdidaktiken, innerhalb der letzten 20 Jahre.

Der Erörterung werden für den Vergleichszeitraum zwei Erhebungen unterschiedlichen Standards zugrundegelegt. Sofern die Unterschiede der erhobenen Daten – in einem Fall Lehrveranstaltungen, im anderen Fall Planstellen – klar bezeichnet sind, dürfen beide Erhebungen zum Beleg von Trends herangezogen werden.

W. RICHTER stellt 1968 fest, bei groben Überblick habe sich an 19 von ihm untersuchten Universitäten (zur Auswahl vgl. RICHTER 1969, S. 19) „das als didaktisch erkennbare bzw. vermutbare Angebot von 1961 bis 1967“ verdreifacht; es sei von 47 Veranstaltungen (1961) im WS 1966/67 auf 95 und im SS 1967 weiter auf 152 Lehrveranstaltungen angestiegen. In Relation dazu steht die Feststellung, das Problem der Didaktik werde in den Universitäten zwar zunehmend in den Sozial- und Erziehungswissenschaften wahrgenommen, nicht aber in den Fachwissenschaften. Dort wird die „... Funktion der Didaktik, von wenigen Ausnahmen abgesehen, weder als Aufgabe der Forschung noch der Lehre erkannt, anerkannt und berücksichtigt ...“ (RICHTER 1969, S. 23). Die Didaktik wird also gerade da nicht berücksichtigt, wo traditionell der Ausbildungsschwerpunkt für die gymnasiale Lehrerbildung lag; wo andererseits, wie RICHTER spitz formuliert, die Vertreter der Universität über das Niveau der Abiturienten klagten, ohne zu realisieren, daß diese doch von Fachlehrern unterrichtet wurden, die Absolventen eben jener Fakultäten seien, die die Klage führten. Für den Zeitraum seiner Untersuchung stellt RICHTER einen Anteil von 34 % Fachdidaktik an den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Pädagogischer Hochschulen fest, in Berlin waren es sogar 53 %.

Solche Zahlen, wie ungenau sie auch immer sein mögen, zeigen drei Tendenzen überdeutlich: (1) ab 1962 steigt das didaktische Lehrangebot; in dem kurzen Zeitraum von 5 Jahren verdreifacht es sich an den Universitäten; (2) der ungleich höhere Anteil an didaktischer Lehre und, was gern von den Universitäten vergessen wird, an Forschung fand aber auch zu dieser Zeit an jenen Pädagogischen Hochschulen statt, die es heute zum größeren Teil nicht mehr gibt; (3) an der in den Universitäten Anfang der 60er Jahre aufkommenden Aufmerksamkeit für die Fachdidaktik waren die *Fachwissenschaften* nicht beteiligt. Angesichts dieser Tatsache erscheint ein späteres Ereignis in besonderem Licht: im Rahmen der Integrationsprozesse von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten werden die Fachdidaktiken später oft *auf eigenen Wunsch* gerade da angesiedelt, wo man ihre Existenz bis

heute oft genug weder wünscht noch ernst nimmt, nämlich bei den *Fachwissenschaften*; (zur Einschätzung dieser Entscheidung vgl. LENZEN 1978, S. 13; abweichend von der Regel kommt es person- oder fachbezogen zu Sonderentwicklungen: z. B. in der Korrespondenz zwischen Mathematik und Mathematikdidaktik, vgl. BEHNKE 1978, S. 112ff. und STEINER 1966; wo sich die Sprachwissenschaft als Pragmalinguistik versteht, ist die Fachdidaktik eines ihrer Arbeitsgebiete).

Aufschlußreich ist, welches Didaktikverständnis RICHTER selbst als Kritiker der Universität hatte. Didaktische Forschung habe

- „– die Kultur-, Gesellschafts- und Wissenschaftsrelevanz des Faches selbst und seiner Gegenstände und Methoden und Ergebnisse zu untersuchen;
- die wachsende Entfernung zwischen der Wissenschaftsdisziplin und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Schulunterrichtes bei bestimmten Altersstufen und Gesellschaftsgruppen festzustellen und Wege zur Überbrückung aufzuweisen;
- die Lehr- und Lernmöglichkeit zur Tradierung und Entwicklung des Faches im akademischen Raum selbst zu überprüfen und voranzutreiben“ (RICHTER 1969, S. 26f.).

Wagt man eine vorsichtige Einschätzung dieser Aufgabenbeschreibung, so ist kaum zu übersehen,

- daß die *erste* Funktion niemals vom Didaktiker *allein* geleistet werden kann, sondern die Kooperation von Gesellschafts- und Fachwissenschaften fordert;
- daß die *zweite* Funktion mindestens die Gefahr enthält, das Schulfach undiskutiert als Abbild der Fachwissenschaft zu unterstellen;
- daß die *dritte* Funktion schwerlich vom Fachwissenschaftler an den Fachdidaktiker delegiert werden wird.

Die Fachdidaktik ist auch noch bei RICHTER, der selbst einmal Studienrat gewesen und Produkt der von ihm kritisierten Zustände war, primär ein Transmissionsriemen zwischen fachwissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis, eine Reflexionsübung der Wissenschaft selbst.

Ich will im weiteren zeigen, daß gerade dieses auch heute noch verbreitete Verständnis weder hinreicht, noch daß die angeschnittenen Probleme allein an den Fachdidaktiker delegiert werden können. RICHTERS Position enthält jedoch schon damals das ungelöste Lokalisierungsproblem der Fachdidaktiken. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch seine positive Einschätzung der Didaktiken neuer Fächer wie z. B. der Gemeinschaftskunde oder der Arbeitslehre (RICHTER 1969, S. 27). Wird die Chance produktiven didaktischen Denkens hier für besonders groß gehalten, weil aufgrund der Fachstruktur keine Einzelwissenschaft Dominanzansprüche über alle anderen erheben kann? Sollte diese Frage und die ihr zugrundeliegende Einschätzung bejaht werden, wozu ich neige, hat man auch eine Erklärung für die besonderen Schwierigkeiten, von Vertretern der Einzelwissenschaften die Zustimmung für integrative Unterrichtskonzepte zu bekommen wie z. B. für den Integrierten Naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. FREY u. a. 1973 u. 1974).

Die Berliner Forschungsstelle für Lehr- und Forschungsplanung an der Freien Universität erhob in den Jahren 1980/81 alle Stellen von C2–C4 Professoren/innen für Didaktiken der Unterrichtsfächer an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Gesamthochschulen und ermittelte weit über 1000 Stellen. Dies ist mein zweiter Beleg. Die darin zum Ausdruck kommende Etablierung der Fachdidaktiken hat verständlicherweise die unterschiedlichsten Erwartungen und Abwehrbewegungen ausgelöst. Am Beispiel eines Leserbriefes, der auf einen Beitrag der Fremdsprachdidaktikerin I. C. SCHWEDTFEGER (1983) reagiert, sollen hier Rezeptionsschwierigkeiten eines Teils der – ihrerseits etablierten – gymnasialen Lehrerschaft belegt werden.

Der Briefschreiber spricht von den „schier unbewältigbare(n) Probleme(n)“, die ihm ein Beitrag über „Alternative Methoden der Sprachvermittlung für Erwachsene – eine Herausforderung für die Schule?“ aufgibt. „Der Gymnasiallehrer“, so heißt es:

- „...hat nicht die Zeit, sich auch nur mit einem Bruchteil der aufgelisteten Literatur zu befassen, er ist also vorweg in einer ungünstigen Position ...; schließlich bringt die unterschiedliche Qualifikation dem ‚Qualifizierten‘ einen handfesten Vorteil.“
- „Er sieht sich ... nicht herausgefordert – diesen Gefallen tut er den ‚Innovatoren‘ ungern – allenfalls belästigt, denn er glaubt, sein Geschäft, das der Philologie im weitesten Sinne, zu verstehen und möchte sich nicht gern von Psychologen auf seinem ureigensten Gebiet dreinreden lassen ...“

- Die Zumutung, sich mit diesen neuen „Ansätzen“ herumzuschlagen, treffe den Gymnasiallehrer „zu einem Augenblick, da zaghafte Versuche der Rückbesinnung auf alte Tugenden des Sprachenlernens auf Ermutigung harren.“

Die Signale, die der Text gibt, charakterisieren wohl auch im Jahr 1983 das Selbstverständnis und die Rezeptionshaltung jenes Teils der Lehrerschaft gegenüber den Didaktiken und ihren Vertretern. Die Hochschullehrerin gehört zur Gruppe der „*Innovatoren*“, der Studienrat zu denen, die *ihr Geschäft verstehen*; sein Geschäft ist das des *Philologen*, angesonnen wird ihm *Psychologie*. Das Ansinnen, sich durch neue Theorieangebote herausgefordert zu fühlen, wird als Übergriff auf „ureigenstes Gebiet“ wahrgenommen; gegen die Zumutung der Innovation steht der Verweis auf „alte Tugenden“.

Man bekommt dieses vermutlich verbreitete Denkmuster selten so deutlich vorgeführt: Der Lerntheorie oder der Entwicklungspsychologie oder der pädagogischen Psychologie wird hier ebenso wenig Zuständigkeit für Unterricht zugesprochen wie den Didaktiken, die sich auch auf den Vermittlungsvorgang, nicht allein auf den Inhalt beziehen. Günstigenfalls helfe übermitteltes Erfahrungswissen, „alte Tugenden“, die kritischer Reflexion nicht ausgesetzt werden. Sieht man von dem Hinweis auf die Tugenden ab, so befindet sich der Briefschreiber in der bornierten Gesellschaft derjenigen, die konstatieren und Zensuren verteilen:

„Die Ausbildung von Englischlehrern ist – zumindest quantitativ – Hauptaufgabe der Anglistik. Aus der Verbreitung und Professionalisierung des Fremdsprachenunterrichts ergibt sich die Notwendigkeit einer besonderen Fachdidaktik des Englischen; diese ist Bestandteil des Faches Anglistik und Amerikanistik; sie ist nicht Konkretisierung abstrakter Erziehungswissenschaft, und sie ist auch nicht sekundäre Rechtfertigung wie auch immer zustandegekommener Verhältnisse in unserem Hochschulwesen“ (SCHRÖDER/FINKENSTÄDT 1977, S. VII).

Die Theorieproduktion der Fachdidaktiken erreicht die Realität des Unterrichts in vielen Fällen wohl deswegen nicht, weil eine unüberbrückte Kluft zwischen der didaktischen Forschung und der durch Prüfungs- und Studienordnungen gebotenen Möglichkeit besteht, diese zu ignorieren. „Man braucht das nicht“ gilt nicht erst als Meinung des vermeintlichen Praktikers, der zurückweist, was er nicht kennt, sondern oft genug auch als Position der Fachwissenschaftler in den Universitäten beim Kampf um Studiengangsanteile. Dabei geht es für die Didaktik nicht darum, endlich prüfbar zu werden, sondern um die Tatsache, daß alles weitere so zeitaufwendig studiert, weil geprüft wird, daß die Erziehungswissenschaft oft genug vernachlässigt werden *muß*. Die eindrucksvollsten Beispiele liefern dafür die anstehenden Neufassungen von Lehrerprüfungsordnungen und die internen Diskussionen darüber, wenn z. B. der Physiker von der Erziehungswissenschaft ohne Bosheit, nur aus Ignoranz als der „Verkaufstechnik“ spricht, wenn nahezu alle Fachwissenschaftler die „wissenschaftliche Hausarbeit“ allein für ihre Disziplin reklamieren und die Wahl der Erziehungswissenschaft etwa mit folgender Begründung ausschließen: am Ende des Studiums müsse doch eine „wissenschaftliche“ Arbeit geschrieben werden; oder wenn der Sprachwissenschaftler den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil gekürzt sehen will, weil „das doch alles noch 'mal im Referendariat gemacht“ wird.

Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium, Pädagogicum oder Philosophicum stellen kaum eine Konkurrenz für die fachwissenschaftliche Akzentuierung der Studiengänge für die höheren Lehrämter dar und sichern in vielen Fällen kaum didaktisches Grundwissen. Hamburg ist in mancher Hinsicht – neben Nordrhein-Westfalen – eine positive Ausnahme. Allerdings muß man sich auch klarmachen, daß z. B. in Hamburg erst mit der im Jahre 1982 erlassenen neuen Prüfungsordnung – die dem Höheren Lehramt soviel Erziehungswissenschaft bringt wie der Grund- und Mittelstufe – jene Absurdität außer Kraft gesetzt worden ist, die sich mit sieben Lehrveranstaltungen für ein sogenanntes erziehungswissenschaftliches Begleitstudium zufrieden gab. Man muß es freilich deutlich sagen: All dies hat

die Universität, haben also die Vertreter der übrigen an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen nicht nur geduldet, sondern sie haben es zu großen Teilen so gewollt (vgl. SCHRÖDER/FINKENSTAEDT 1977).

Vor diesem Hintergrund wird die Reaktion unseres Briefschreibers klar: Warum soll er sich von etwas stören lassen, was in seinem berufsqualifizierenden Studium von denjenigen gar nicht für notwendig gehalten wurde, an denen er sich primär orientierte? Diese Sicht ist also nicht individuell zuzuschreiben, sondern institutionell vorgegeben. Bei der Etablierung der expandierenden Didaktiken hat man vielerorts mindestens für die künftigen Studienräte vergessen, das Didaktikstudium in den Studiengängen zu institutionalisieren. Der Akzeptionsprozeß durch die anderen an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen braucht Zeit. Zeit braucht aber offenbar auch eine starke Fraktion von Fachdidaktikern, die dazu tendiert, ihre Disziplin weniger als Gegenüber, sondern eher als Teil der Fachwissenschaft oder in einem engen Abhängigkeitsverhältnis von dieser mit großer Skepsis gegenüber den Sozialwissenschaften, die Erziehungswissenschaft eingeschlossen, zu entwickeln.

Eine für das Wissenschaftsverständnis dieser jungen Disziplinen möglicherweise verhängnisvolle Konsequenz besteht in einer hier oder da erkennbaren Neigung, die Fachdidaktik auf jene Sorte von Unterrichtsmethodik zu reduzieren, die von den Fachwissenschaften wohlgehten, in der Berufspraxis gewiß *auch* notwendig ist, aber doch nicht an die Stelle einer gründlichen didaktischen Reflexion über Bedingungen und Legitimierbarkeit von Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sowie ihren Zusammenhang im Lehr-Lern-Prozeß treten kann. Freilich muß auch auf Enttäuschungen eingegangen werden, die die Didaktiken und die Didaktiker – möglicherweise gerade die der Erziehungswissenschaft nahestehenden – selbst erzeugt haben. Selbst wenn man Probleme vernachlässigt, die aus ungewohnter Sprache und fremder Terminologie resultieren, selbst wenn man manche Überstilisierung didaktischer Publikationen gutwillig noch der Jugend der Disziplin zugute halten wird, selbst dann bleiben wichtige Kritikpunkte in Kraft: Wie die Nähe der Fachdidaktik zu den Fachwissenschaften zur Selbstaufgabe führen kann, so hat die Nähe zu den Sozialwissenschaften nicht selten zur Unterwerfung unter deren in raschem Wechsel vorgetragene Theoreme geführt, günstigenfalls vielleicht zu der Feststellung, daß die Sozialwissenschaften die Fragen der Fachdidaktik nicht zu beantworten vermögen. Warum das so ist, ist weit seltener untersucht worden. Die Didaktiken sind zuweilen gleichermaßen in die Rolle der Mägde (OTTO 1978) gegenüber ganz verschiedenen Herren als auch in die etwas absonderliche Position derer geraten, die als „jüngste“ den *anderen* vorrechnen, was sie tun müßten (vgl. GUTSCHOW 1981, z. B. S. 24f.). Aber schwerer wiegt wohl die Bereitschaft vieler Didaktiker, *jede* sozialwissenschaftliche Wellenbewegung mitzumachen, d. h. *jedes* Theorieangebot als verpflichtendes Geschenk zu nehmen. Dies führt dann leicht dazu, daß jemand in *einem* Aufsatz die bildnerische Auseinandersetzung mit der umgebenden Wirklichkeit nur im Lichte der Widerspiegelungstheorie für didaktisch verantwortlich hält und im *nächsten* Manuskript allein das Subjektivitätspostulat oder das Aneignungstheorem als Legitimationsinstanz akzeptieren zu können glaubt. Wollte man z. B. die Vehemenz bewerten, mit der die Didaktik der Ästhetischen Erziehung zeitweilig die „Kunst“ aus dem Curriculum hinaus-eskamotiert, das eigene „Gestalten“ als ideologisch klassifiziert und beides hernach wieder herbeigerufen hat, dann brauchte man sich nicht einmal zu wundern, daß unser

– gottlob aus einem anderen Fach kommender – Leserbriefschreiber Bedenken gegen das Innovieren anmeldet.

Schließlich wendet sich eine andere Gruppe namentlich unter Lehrern von einer sich selbst auf Planungskontrollen reduzierenden technokratischen Fachdidaktik ebenso ab wie von derjenigen, die zwar viel Reformethos und Systemkritik transportiert, die Ebene des unterrichtlichen Handelns aber entweder gar nicht erreicht oder den Vorschlag sowohl praktikabler als auch theoretisch legitimer Handlungshilfen schuldig bleibt, (vgl. die Kontroverse HARTWIG 1979/OTTO 1979). Die Versuche, die Reaktionsmuster auf didaktische Theorieangebote zu erklären, Verzeichnungen und Überkompensationen in der Theorieproduktion zu verstehen, führen zu einem Zwischenergebnis, das zur weiteren Diskussion der Ausgangsthese ermuntern soll: Die quantitative Beschreibung des Veränderungsprozesses, die Expansion der Didaktik und der Didaktikerstellen darf die weiterhin virulenten inhaltlichen Probleme nicht verdecken. Sie liegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen:

- mehr Menschen, mehr Lehrende in einer durch Tradition nicht gedeckten Disziplin können auch zu einer wachsenden Uneinheitlichkeit der vertretenen Sache führen – bis hin zu ihrer Selbstauflösung;
- ganz uneinheitlich motivierte institutionelle Impulse, die hinsichtlich der Locierung der Fachdidaktiken von wissenschaftstheoretischen Argumenten bis zu Erwägungen über die Stimmenmehrheiten in Gremien reichen, begünstigen eher ein diffuses als ein konsistentes Didaktikverständnis. Die Frage, wo die Didaktiken „hingeören“ wird nicht so diskutiert, daß die unterschiedlichen Auffassungen von Fachdidaktik, die sich in den jeweiligen Entscheidungen äußern, hinreichend zutage treten. Historische Argumentationen und fachgeschichtliche Entwicklungsschritte werden zu oft ignoriert (LENZEN 1978);
- die Gleichzeitigkeit von bildungspolitisch und ausbildungspraktisch motivierter Expansion und Etablierung der Fachdidaktiken hat für die Lehrämter der Grund- und Mittelstufe die Tendenz didaktischer Fundierung ihres beruflichen Handelns eher befestigt, damit aber zugleich die überkommene Distanz zur Berufsausbildung und zum Berufsverständnis der Gymnasiallehrer häufig vergrößert.

5. Die Sache elaborieren und sich selbst emanzipieren

These 3:

Die inhaltliche Entfaltung der Didaktiken korrespondiert mit ihrer Emanzipation (und der Emanzipation ihrer Vertreter).

Die dritte These beschäftigt sich mit der Gleichzeitigkeit zweier Prozesse, die bisher eher einzeln beschrieben als in ihrem widersprüchlich scheinenden Zusammenhang gesehen werden.

Der Vervielfachung der Lehrenden und der Unübersichtlichkeit der institutionellen Verortung entspricht gegen Ende der 60er Jahre die Erkenntnis einer geradezu bestürzenden Vielfalt von Problemstellungen und dafür zuständigen Wissenschaften, die erkannt und befragt sein müssen, damit man „Didaktik als Beruf“ (FLECHSIG 1969) betreiben kann. Nur mit Verblüffung liest man heute, welche „wissenschaftlich begründeten Fertigkeiten und Kenntnisse“ FLECHSIG im Jahre 1969 für den „Didaktiker im Beruf“ als notwendig erachtete:

„Was zunächst die wissenschaftlich vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten anbetrifft, die als Voraussetzungen für die Ausübung didaktischer Berufe anzusehen sind, so entstammen sie einmal der Erziehungswissenschaft, soweit sie sich als kritisch-erfahrungswissenschaftliche Disziplin entwickelt hat. Ihr vor allem fällt die Aufgabe zu, den begrifflich-theoretischen und technologischen Bezugsrahmen zu vermitteln, in dem die verschiedenen didaktischen Rollen angesiedelt sind. Zur weiteren Differenzierung der für diese Rollen erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten gilt es, die Beiträge der anderen anthropologischen und Sozialwissenschaften zu nutzen, so vor allem die der Psychologie und der Soziologie. Die Psychologie kann Befunde, Modelle und Hypothesen liefern über Lern-, Entwicklungs-, Kommunikations- und Motivationsprozesse, die zu beeinflussen Aufgabe der didaktischen Berufe ist; die Soziologie vermittelt entsprechende Modelle, Informationen und Kriterien über das soziokulturelle System, das den Kontext der Motivationen, Inhalte und Normen darstellt, auf die sich diese Lernprozesse beziehen; schließlich sind diejenigen Wissenschaften zu nennen, welche spezielle Erkenntnisse über Inhalte liefern, die zu vermitteln Aufgabe des Didaktikers ist. Prinzipiell handelt es sich also um den Kanon der Wissenschaften, die zu dem jeweiligen Lehrplan eine Beziehung haben. Schließlich darf auch jene Gruppe von Wissenschaften nicht vergessen werden, welche Befunde und Modelle beiträgt zur Lösung der ökonomischen, organisatorischen, kommunikations- und bautechnischen sowie hygienischen und ästhetischen Probleme, die bei der Entwicklung von Unterrichtssystemen zu erwarten sind“ (FLECHSIG 1969).

Das Zitat steht als Beleg für die naheliegende Differenzierungs- und Entfaltungstendenz einer sich selbst vergewissernden Disziplin, die sich im Zustand ihrer Etablierung im theoretisch anspruchsvollen Kontext der Universität selbst reflektiert. Natürlich ist der Hinweis an die Didaktiker berechtigt, relevante Einsichten der Bezugsdisziplinen zu registrieren. Aber verfällt nicht auch FLECHSIGs Katalog der wünschenswerten Teilqualifikationen des Didaktikers HARTMUT VON HENTIGs Warnung, „daß man seinen Gegenstand durch Vollständigkeit eher verliert als sichert“? (VON HENTIG 1982, S. 19) Wissenschaftshistorisch ist die Differenzierung des Gegenstandes und der Disziplin, die ihn bearbeitet, gewiß eine mögliche Perspektive. Ob es heute auch politisch, ausbildungsbezogen und im Blick auf die realen Bedingungen von Lehre und Forschung eine vertretbare Position ist, muß bezweifelt werden.

Nun scheint mir die enzyklopädisch-katalogisierende, inventarisierende Tendenz, die in solchen Reflexionen waltet, nicht zufällig, sondern Indikator für ein bestimmtes Entfaltungsstadium der Didaktiken gewesen zu sein. Auf ganz anderer Ebene, bei der Vergewisserung der Inhaltekanons der Schulfächer, tut sich etwa zu dieser Zeit ähnliches: HERBERT TRÜMPER beginnt Mitte der 50er Jahre mit der Herausgabe eines zunächst auf sechs Bände angelegten, durch zahllose Unterteilungen der überbordenden Einzelbände seit Mitte der 70er Jahre schließlich in 13 Bänden vorliegenden Handbuchs der Kunst- und Werkerziehung (TRÜMPER/OTTO 1953). Vergleichbare Handbücher gibt es auch für den Musikunterricht (FISCHER 1954 ff.), für den Deutschunterricht (BEINLICH 1961 ff.), für den Geschichtsunterricht (SCHLEGEL 1961 ff.), für den Religionsunterricht (GERT OTTO 1964).

Die Tendenz der Fachdidaktiken, das Potential der Unterrichtsinhalte für den Gebrauch an Schulen noch einmal neu aufzuarbeiten, läßt sich möglicherweise im Zusammenhang mit der klassischen geisteswissenschaftlichen Aufgabenbeschreibung der Didaktik im Sinne einer Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. Bildungskategorien (vgl. KLAFFKI 1963, S. 21) sehen, die nach Bildungssinn, Kriterien der Auswahl, nach Struktur und Schichtung, nach Ordnung, Anordnung und Zuordnung der Inhalte bzw. Gehalte fragt. Nimmt man die erwähnten großen Handbuchprojekte der 50er und 60er Jahre als Indikatoren, so läßt sich leicht zeigen, mit welchen Elementen der KLAFFKISchen Didaktikdefinition sie vorrangig korrespondieren: es geht primär um die Aufarbeitung der *Inhalte*, um deren *Struktur* und Möglichkeiten ihrer *Ordnung* (Systematik) und in Ausnahmefällen ihrer zeitlichen *Anordnung*. Didaktik, Fachdidaktik wird also in diesem ersten Elaborationsschritt auf unterrichtsinhaltlicher Ebene entfaltet. Die Ausnahmeerscheinung in diesem Kreis ist MARTIN WAGENSCHHEIN. Seine singuläre Position wird auch in einer der ersten fachdidaktischen Reihenpublikationen der frühen 60er Jahre ablesbar: in den von ALBERT HOLFELDER herausgegebenen „Grundthemen der Pädagogischen Praxis“ (LANGEVELD 1960; NENTWIG 1960; WAGENSCHHEIN 1962; MESTER 1962; WEBER 1961; OTTO 1964; BALDERMANN 1968; ODENBACH 1970). Im Mittelpunkt des WAGENSCHHEINschen Denkens steht die Beziehung zwischen Naturphänomen und fragendem Menschen oder der Verstehensprozeß. Das signalisiert schon der Buchtitel „Die pädagogische Dimension der Physik“ (1962). Worin die Differenz zu jener Art didaktischer Argumentation besteht, bei der es

oft genug vor allem um die Disposition von Inhalten geht, die selbst nicht mehr zur Disposition standen, wird schon im Vorwort deutlich: Physik handle nicht von der Bestandsaufnahme eines „Massivs von Tatsachen“, Physik sei vielmehr der „Prozeß einer bestimmt gearteten Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur“ (WAGENSCHNEIDER 1962, S. 9). WAGENSCHNEIDER ist der erste naturwissenschaftliche Fachdidaktiker, der die Didaktik anders als nur inhaltlich entfaltet. –

Dem inhaltlich akzentuierten Entfaltungsprozeß der Fachdidaktiken entspricht eine Bewegung der Allgemeinen Didaktik von einem engeren zu einem erweiterten Begriffs- und Aufgabenverständnis. Dabei muß man sich folgendes vor Augen halten: Was die Fachdidaktiker in den 60er Jahren häufig nur ausschnittsweise, nur in der inhaltsbezogenen Facette bearbeiteten, entsprach z. T. einem von W. KLAFFKI (im Rückbezug auf E. WENIGER) eingeführten Didaktikbegriff im engeren Sinn: „Wissenschaftlich didaktische Forschung . . . , bedürfen wir, um verantwortbare konkrete Entscheidungen darüber treffen zu können, welche Ziele wir den Bildungsbemühungen in unseren Schulen setzen, welche Aufgaben und Inhalte wir für sie auswählen sollen“ (KLAFFKI 1963, S. 21). Interessanterweise haben viele Fachdidaktiker diesen Satz von KLAFFKI viel aufnahmebereiter wahrgenommen als z. B. seine kategoriale Didaktik. Von diesem engen Begriffsverständnis unterscheidet sich PAUL HEIMANNs weites Verständnis einer Didaktik als Theorie des Unterrichts, deren strukturelle Momente (Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methodenorganisation und Medienabhängigkeit) als durchgehend interdependent angenommen werden (vgl. HEIMANN 1970, S. 124 ff.). Heute benötigen wir – nach Lernziel- und Curriculum-Diskussion – ein noch weiter gefaßtes Didaktikverständnis, um die Alltagsrealität von Unterricht reflektieren zu können; FRIEDRICH THIEMANN plädiert 20 Jahre nach HEIMANN für eine an den Konturen des Alltäglichen orientierte Interpretation von Unterricht, eine Interpretation, die sich auf den „Rohstoff der Wirklichkeit“ (THIEMANN 1980, S. 2 ff.) bezieht. Solchen Rohstoff findet er z. B. in den Tagebuchnotizen von JOHANNES GÜNTHER KLING und zitiert das schöne Beispiel von Sigrid und Hildegard, die sich selbstversunken gegenseitig im Unterricht kämten (vgl. THIEMANN 1980, S. 5).

Hier scheint mir, hat sich nicht nur die Didaktik geweitet, sondern vor allem auch das Verständnis dessen, worauf sich Didaktik funktional beziehen muß. Unser Gegenstand *Unterricht* hat in den vergangenen 20 Jahren mehr Facetten bekommen. Und dem entspricht ein weiter differenziertes methodisches Instrument. War es ein erster Schritt der Didaktiker, von Meinungskundgaben zu empirischen Orientierungen voranzuschreiten und diese dann wieder ideologiekritisch zu reflektieren, so ist gegenwärtig allenthalben eine Tendenz zu eher qualitativen Verfahren zu beachten, eine Bereitschaft zur Verfeinerung hermeneutischer Zugriffe (vgl. u. a. KOKEMOHR/UHLE 1976) auf komplexe unterrichtsalltägliche Situationen und Prozesse, das Nachdenken schließlich über ein neuer Interpretationen bedürftiges Verhältnis zwischen der Affektwelt der Lernenden und der „offiziellen Lehrstruktur“ (THIEMANN 1980, S. 4 ff.), über die Unmöglichkeit auch, auf die subjektive Situation der Lernenden immer nur, sei es offen, sei es geschlossen, curricular-inhaltlich antworten zu wollen; mit welcher Ergiebigkeit solche methodologischen Impulse aufgenommen werden, läßt sich derzeit am Beispiel der Sportdidaktik beobachten (vgl. *Sportpädagogik, Sonderheft* 1983 mit den Beiträgen von SCHERLER, UHLE, THIEMANN, MARAUN und FUNKE).

Aber die wachsende Zustimmung zu einem „weiten“ Didaktikbegriff geht zunächst nicht mit einer einheitlichen Option für die wissenschaftliche Zuwendung zum „Rohstoff Alltagsunterricht“ einher, sondern ist Produkt theoretischer Akzentuierungen. Im Jahre 1976 plädiert auch WOLFGANG KLAFFKI im Kontext einer sich kritisch-konstruktiv begreifenden Erziehungswissenschaft für einen „weiten“ Didaktikbegriff und formuliert aktuelle Ansprüche an Didaktiken: es handle sich um „auf Praxis bezogene Theorie, die sich hermeneutischer, empirischer und ideologiekritischer Fragestellungen und Methoden bedient, zum anderen um eine Theorie, die weder bei bloßer Deskription und Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten oder Wirkungszusammenhängen, noch auch bei hermeneuti-

schem Aufweis und ideologiekritischer Analyse von Voraussetzungen stehen bleibt, sondern die aus der Untersuchung vorliegender didaktischer Praxis und vorhandener Theorieansätze zu konstruktiven Vorschlägen vorstößt“ (KLAFKI 1976, S. 77 ff.). Diese Formulierung reicht bei genauem Hinsehen noch weiter, als die Akkumulation der Begriffe schon vermuten läßt, denn sie konstituiert z. B. die Fachdidaktiken als Integrationswissenschaften, die auf Interdisziplinarität (vgl. OTTO 1974, S. 199 ff.) verpflichtet sind; sie wirft auch erneut die Frage nach dem Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken als klärungsbedürftig auf (LEGLER 1983 a). Darin steckt u. a. ein Hinweis auf die Emanzipation der Didaktiker von allen Vorstellungen, Unterricht mit Hilfe *einer* Theorie aus *einer* Ursache oder von *einem* Faktor her erklären zu wollen. ACHTENHAGEN/WIENOLD rechnen konsequenterweise daher auch eher mit gemeinsamen oder tendenziell einheitlichen – und nicht primär fachlich unterschiedenen – Aufgaben der Fachdidaktiken (ACHTENHAGEN/WIENOLD 1975). In allgemeinsten Formulierung heißt das: „... zum Aufgabenfeld einer Theorie der Fachdidaktik gehören alle Fragen, die sich begründet im Bezug auf ein Unterrichtsfach stellen lassen“ (ACHTENHAGEN 1981, S. 285).

Mein Fazit lautet: Das fachdidaktische Denken hat sich, sofern es Unterricht und seine Legitimationen verändert hat, in den letzten 20 Jahren von den Fachwissenschaften, namentlich aus der Okkupation durch fachwissenschaftliche Systeme, gelöst. Das allgemeindidaktische Denken hat die Bindung an die Frage nach Gesetzmäßigkeiten und vorgegebenen Strukturen zugunsten der Orientierung an Unterrichtsrealitäten und Alltagssituationen gelockert. Die Bezugnahme auf den Rohstoff Unterricht, auf dessen Verbindung mit dem „Rohstoff Wirklichkeit“ (THIEMANN) verändert die Didaktik.

Nun wäre es gewiß falsch anzunehmen, daß dieser Emanzipationsprozeß überall eingeleitet, überall in die gleiche Richtung gegangen oder gar überall erfolgreich verlaufen wäre. Sucht man einen Indikator dafür, wie weit sich eine Didaktik z. B. von den Fachwissenschaften emanzipiert hat, ist u. a. die jeweilige Stellung zum Mitplanungspostulat der Schüler höchst aufschlußreich. Wer der Auffassung zustimmt, daß die Beteiligung der Schüler an der Planung ihrer eigenen Lernprozesse erstrebenswert ist, der räumt ein, daß nicht alle Entscheidungen vor Beginn des Unterrichts, sei es durch die Systematik des Faches, durch das Lehrbuch oder den Lehrplan schon getroffen sind. Für die unterschiedlichen Emanzipationsgrade der Fachdidaktiken mag die Beobachtung aufschlußreich sein, daß die meisten Schwierigkeiten für die Mitplanung der Schüler wohl in den Naturwissenschaften mit Hinweis auf die systematische Ordnung der Inhalte (anders: HELLWEGER 1981; DRUTJONS 1982), in der Mathematik mit Hinweis auf die fehlende Kompetenz (differenzierter VIET 1982; NEUNZIG 1981) und in den Neueren Sprachen wegen der strukturierenden Macht des Lehrbuchs geltend gemacht werden; es scheint nicht zweifelhaft, daß alle drei Gegenargumente sich relativieren ließen – allerdings mit erheblichen Eingriffen in die gewohnte Struktur fachtypischer Legitimationsmodi und Unterrichtsprozesse. Die Frage nach Mitplanung, Planungsbeteiligung, Mitwirkung an Problemformulierungen stellte sich z. B. in den Naturwissenschaften völlig anders, wenn der Lernprozeß bei den Folgen naturwissenschaftlicher Erkenntnis statt bei deren Gesetzmäßigkeit einsetzte (vgl. detaillierter: OTTO 1981).

Natürlich kann Emanzipation auch zu neuen Abhängigkeiten führen. Auch dafür gibt es Beispiele. Mancher Didaktiker, der sich von der Fachwissenschaft losgesagt hatte, geriet in eine vielleicht ähnlich enge Bindung zur Gesellschaftswissenschaft, und sein fachlicher Gegenstand drohte ihm verlorenzugehen. Mancher, der sich von der Allgemeinen Didaktik abkehrte, geriet in ein neues oder altes Methodenkorsett. Und bestand nicht einige Zeit auch die Gefahr, sich selbst von der Subjektivität seiner konkreten Schüler zu

emanzipieren und verallgemeinerte „objektive Interessen“ als vorgegebene Leitkategorie zu übernehmen?

Die unvermeidlichen Unsicherheiten bei der Suche nach Neuorientierungen dürfen nicht geleugnet werden, wenn der prinzipiell hypothetische Status didaktischer „Antworten“ durchgehalten werden soll. Dies gilt insbesondere bei einer großen Zahl von Fragen, auf die die Didaktiken bislang nur unsicher reagieren. In den „Kulturfächern“ ist bis heute noch nicht ausgetragen, wie weit sich der Unterricht notwendigerweise von der ausschließlichen Hingabe an etablierte und installierte „schöne Literatur“, „hohe Kunst“ und „ernste Musik“ lösen und der „Alltagskultur“ zuwenden muß. Aber damit kann wohl keine Emanzipation von der Kunst zugunsten der Alleinherrschaft von WALT DISNEY gemeint sein, sondern eher die Frage nach der Relation, in der die Ebenen Kultureller Produktion und Rezeption zueinander stehen. Man wird nicht leugnen dürfen, daß die Emanzipation, gerade wenn sie auch die emotionale und die intellektuelle Herkunft infragegestellt, nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer und für die Lehrer der Lehrer ein ambivalenter, ja manchmal auch ein riskanter Prozeß ist. Er ist notwendig – auch wenn manche Didaktiker und Lehrer bis an die Grenze dessen herausgefordert werden, was sie subjektiv und dauerhaft zu vertreten in der Lage sind. Das gilt umso mehr, wenn man sich die Konflikte klarmacht, die dann entstehen, wenn neue fachliche Anforderungen auf die durchlebte Wissenschafts- und Berufssozialisation treffen.

6. Konstruieren und Praktizieren

These 4:

Die Kritik an den Didaktiken korrespondiert mit der zunehmenden Praxisorientierung ihrer Kritiker – und einiger Didaktiker

Die vierte These beschäftigt sich mit der Frage, in welchem Verhältnis das, was Lehrer realiter tun, zu dem steht, wovon Didaktiker wollen, daß es Lehrer denken sollen. Ich verenge die Diskussion der These auf das Beispielfeld der Unterrichtsplanung, einen zentralen Ausbildungsinhalt in der Lehrerbildung. Die Art und Weise, in der Lehrer Unterricht planen, wird gern als eine Art Effekt-Kontrolle der Ausbildung interpretiert – und natürlich muß sich die etablierte Universitätsdisziplin die Fragen nach den Folgen ihres (Ausbildungs-) Handelns gefallen lassen. Ich greife zwei Beispiele für Ausbildungskritik und Praxisbeobachtung auf.

W. LÜTGERT hat die Spannung zwischen akademischer Lehre und Alltagspraxis polemisch zugespitzt: *Unterrichtsplanung* sei Teil einer Subkultur, die von der didaktischen Dogmatik nicht reflektiert werde. Auch wenn diese Position möglicherweise anfechtbar ist (vgl. z. B.: EHNI/KRETSCHMER 1982; STAUDTE 1982), soll hier zunächst die Vermutung aufgegriffen werden, die alltägliche Subkultur sei geprägt von Strategien des „Sich-Durchwurstelns“: Lehrer suchten unter Zeitdruck *eine* konstruktive Antwort auf zwei Fragen: „Was werde ich unterrichten?“ und „Wie werde ich es unterrichten?“ (LÜTGERT 1981, S. 584). Unter Rückgriff auf amerikanische Untersuchungen heißt es weiter: „Lehrer denken in Kategorien von *Inhalten* und Schüleraktivitäten weit mehr als in Kategorien von Lehr- und Lernzielen“ (BEN-PERETZ/TAMIR 1981, S. 51).

„Dabei müßten wir nach dem, was wir empirisch wissen, davon ausgehen,
– daß Lehrer bei ihren Planungen den Lernvoraussetzungen von Schülern wenig Aufmerksamkeit widmen (BEN-PERETZ/TAMIR 1981, S. 51),

- daß Lehrer über die Wirkungen ihrer *Lehrstrategien* auf Schüler kaum nachdenken (CLARK 1980, S. 45) und
- daß Lehrer den Grad von *Schülerbeteiligung* als den entscheidenden Indikator für die Tauglichkeit von Lernsituationen ansehen (CLARK/YINGER 1977, S. 301),
- daß eine einmal gewählte Lehrstrategie ohne Erwägung von Alternativen durchgehalten wird, es sei denn, nichts ginge mehr im Unterricht (CLARK/YINGER 1977, S. 293 und 295).“ (LÖTGERT 1981, S. 585).

Lehrer neigten dazu, bei der Suche nach Unterrichtsideen auf *Hilfsmittel* zurückzugreifen, die ihnen unmittelbar zur Hand sind (CLARK/YINGER 1979, S. 196). „Das mögen *Unterrichtsentwürfe* sein, wie sie von vielen fachdidaktischen Zeitschriften mit großem Erfolg angeboten werden, oder besonders zugkräftige *Unterrichtsmedien*; in den meisten Fällen würden die Lehrer jedoch zu *Schulbüchern* greifen (LÖTGERT 1981, S. 586).

LÖTGERT schließt mit der Vermutung, Lehrer „wurstelten sich eher durch“, entwickelten eher Überlebensstrategien angesichts überlastender Unterrichtsanforderungen; dies sei eine angemessenere Perspektive gegenüber dem Lehrerhandeln, als sie die rationalen Planungsmodelle der allgemeinen Didaktik entwürfen (LÖTGERT 1981, S. 585).

Manche Alltagsbeobachtung scheint LÖTGERT nicht nur recht zu geben, sondern fügt sich auch in den Gang unserer Erörterungen und Einschätzungen ein: Ist es nicht tatsächlich üblich, allenthalben ganz offen zu verlautbaren, daß man seinen Unterricht nach der 2. Dienstprüfung kaum mehr, mindestens nicht mehr in der aufwendigen Schriftform plane? Gleichwohl wird über Unterricht nachgedacht, und zwar in der Perspektive, die LÖTGERT angibt: unter dem Gesichtspunkt nämlich, wie man den Unterricht „durchziehen“, die Klasse „rankriegen“, „mitreißen“ könne, unter dem Gesichtspunkt der Unterrichts-beteiligung also. Eine andere Akzentuierung nimmt man allerdings häufig wahr, wenn man sich mit Kolleginnen und Kollegen unterhält, die in *Leistungskursen* der Sek. II unterrichten: deren häufig extrem zeitaufwendige Vorbereitung ist nach meiner Beobachtung primär inhaltlicher Art, nicht aber zentral auf den Vermittlungsprozeß bezogen.

R. BROMME folgt in seiner Untersuchung über „Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsplanung“ (1981) zunächst aus vorliegenden (deutschen, schwedischen, amerikanischen) Untersuchungen sehr Ähnliches: Lehrer versuchten primär, die Schüler zu „aktivieren“; dem sei untergeordnet, freilich nicht unwichtig, was die Schüler interessiere; vom Lehrbuch werde in dem Sinne abgewichen, daß weniger unterrichtet werde, als das Buch vorschlage; vieles werde ohne Vorbereitung unterrichtet; Revisionen der Planung würden kaum reflektiert (BROMME 1981, S. 35).

Wenn das, was hier praktiziert wird, Didaktik ist, dann heißt Didaktik genauer: Unterrichtsplanung unter Bedingungen des Schulalltags; lehrplankonforme Inhalte mit Hilfe von Lehrbüchern so vermitteln, daß die Schüler „mitmachen“. Und so vieles scheint sich dann doch nicht geändert zu haben: WILHELM VIETOR hatte schon 1882 von Lehrern (des Sprachunterrichts) behauptet: „Nicht fünf von hundert wissen oder verlangen etwas Besseres, als es das Lehrbuch tut“ (zit. nach: VIETOR 1982, S. 125). Das alles ist weit weg von dem Wissenschaftskosmos, den FLECHSIG für die berufsmäßigen Didaktiker – ausdrücklich unter Einbeziehung der Lehrer – umrissen hatte. Nach meinem Eindruck bezieht sich eine unter Lehrern verbreitete Kritik an der Allgemeinen und der Fachdidaktik genau auf die Differenz, die zwischen dem Wissenschaftsanspruch der Ausbildungsinstitutionen und den Handlungsmustern der Berufspraxis besteht. Dabei geht es unter den hier in Rede stehenden Diskutanten gewiß nicht darum, die Wissenschaft abzuschaffen. Aber bei einer Zwischenbilanz müssen Fragen erlaubt sein: Verfehlen die Fachdidaktiken im Prozeß ihrer Legitimation als Wissenschaften und vor den anderen Wissenschaften die Problemlagen der Berufspraxis, für die sie ausbilden? Wer steuert in Wahrheit die Schulpraxis – wenn es die Fachdidaktik nicht tut, weil die Antworten, die sie gibt, nichts mit den Fragen zu tun haben, die die Unterrichtspraxis stellt? Oder weil die Antworten für die einfachen Fragen viel zu kompliziert, zu lang, zu umständlich, zu weit hergeholt sind?

Trifft die Kritik Ausbildungsmängel? Beansprucht das Studium didaktischer Modelle, jede vorkommende Alltagssituation strukturieren zu können? Besteht ein – hier doch angenommener – linearer Zusammenhang zwischen dem, was in der Ausbildung möglicherweise sinnvoll und dem, was im beruflichen Alltag notwendig ist? Nach meiner Auffassung ist eine bei der Differenz zwischen Ausbildungs- und Berufshandeln einsetzende Ausbildungskritik deswegen kurzschlüssig, weil sie zu schnell die Vermutung nahelegt, das Nachdenken und Handeln in der Ausbildung habe mit dem im beruflichen Alltag identisch zu sein. Trotz der vielen Differenzierungsprozesse, die man in den Didaktiken der letzten 20 Jahre beobachten kann, sollten wohl zwei Unterscheidungen noch sorgfältiger weiterbedacht werden: (1) Wodurch unterscheidet sich, was nach Fragestellung und Instrumentarium in der *Forschung* unentbehrlich ist, von dem, was in der *Ausbildung* für berufliches Handeln taugt? (2) Wodurch unterscheidet sich, was als Inhalt und Methode in der *Ausbildung* effektiv sein kann, von dem, was in der *Alltagspraxis* getan wird? Vor diesem Hintergrund sollte genauer hingesehen werden, was in der Ausbildung wirklich passiert.

Ich halte HILBERT MEYERS unerschrocken generalisierende Behauptung, die ihn selbst in dieser Form übrigens einschliesse, für falsch: „Die für die Didaktik zuständigen Hochschullehrer treten in aller Regel mit dem Anspruch an ihre Studentinnen und Studenten heran, ihnen ein sogenanntes didaktisches Konzept für die Unterrichtsgestaltung zu vermitteln; schön aus einem Guß und geeignet, den Schulalltag zu verbessern.“ (MEYER 1983, S. 62). Die Situation scheint doch eher umgekehrt zu sein: Auf die zwei Fragen, die der Lehrer, wie LÜTGERT vermerkt, stellt, bekommt er viel eher im Studium entweder keine Antwort oder ein Bündel von alternativen Problemlösungen, jedenfalls mehr Antworten, als er in der Praxis umsetzen kann. Das führt dann, wie andere klagen, zu jener Verunsicherung, die doch nicht Folge des Konzepts „schön aus einem Guß“ sein kann: Lehrer seien verunsichert, weil sie mit Wissenschaft überhäuft würden, heißt es gern in Reden von Kultursministern (so z. B. MAYER-VORFELDER 1981).

In solchen Voten scheint es übereinstimmend um die doppelte Frage zu gehen, wie Theorie auf Berufshandeln vorzubereiten vermag und wie Praxis mit Hilfe von Theorie durchschaut, erkannt, verbessert, für alle Beteiligten fruchtbar gemacht werden kann. Wenn das unser Problem ist, dann hilft es auch noch nicht genug, über die Differenz zwischen dem, was in der Ausbildung vorkommt und dem, was im Berufsalltag gemacht wird, nachzusinnen. Dann müßte vielmehr gründlicher bedacht werden, in welchen Formen in der Ausbildung Theorie vermittelt wird. H. MEYERS Frage ist dann eine Scheinfrage: „Ist es grundsätzlich möglich, die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen der differenzierten Wahrnehmung und Steuerung von Unterrichtsprozessen durch *Bücherstudium* zu erwerben?“ (MEYER 1980, S. 12). Das ist deswegen eine Scheinfrage, weil MEYER kaum jemanden finden wird, der die Frage bejaht. Aber zu den ungelösten gesellschaftlichen Problemen gehört, daß kein Bundesland mehr bereit ist, eine Lehrerausbildung zu organisieren und zu bezahlen, die angemessene Chancen für die Verbindung von Theorie und Praxis bietet. Da liegt ein in jeder Zwischenbilanz zu vermerkendes Defizit der Etablierung von Didaktiken in den Universitäten: Sie sind mit der Auflage etabliert worden, ihre Wissenschaftsförmigkeit unter Beweis zu stellen. Der Anspruch ist legitim. Die Universität hat aber nicht gleichzeitig die Chance genutzt, die Praxisrelevanz der Didaktiken als ein Konstituens der Lehrerausbildung und als Modell für andere

Studiengänge zu nutzen, die auch auf Berufe vorbereiten. Noch immer kann sich das in der Traditionsanstalt der Wissenschaft nur die Medizin ohne Imageverlust leisten. So läßt sich denn auch heute am ehesten etwas über die *Weise des Theorieerwerbs* in der Ausbildung sagen: Es kommt auf „handelnden Umgang“ mit Theorien an, auf die „Abnabelung“ von Einzeltheorien, vom Theoriewissen, auf die Dominanz des „Theorieerwerbs“ – und so ergänze ich, des *Theoriegebrauchs* – gegenüber den Theorien selbst (vgl., MEYER 1983, S. 62). PAUL HEIMANN hatte mit seinem Hinweis auf den Vorrang des Theoretisierens vor den Theorien nichts anderes gemeint.

7. Distribuieren und Exemplifizieren

These 5:

Die Verteilungs- und Vertriebswege didaktischen Wissens haben sich in dem selben Maße geändert wie die Mitteilungen, die von Didaktiken und Didaktikern gemacht werden.

Die fünfte These beschäftigt sich mit Veränderungen in der Kommunikation zwischen Didaktikern und Lehrern, zwischen Unterrichtspraxis und Theorieproduktion. Die These nimmt auch die Frage noch einmal auf: Wer steuert den Unterricht, wenn es die Didaktik nicht tut?

Die Behauptung, Lehrer läsen nach der 2. Dienstprüfung keine Fachliteratur mehr und Studenten von Anfang an nur widerwillig, ist nur dann richtig, wenn man von der Erwartung ausgeht, Didaktik werde über Monographien und wissenschaftliche Periodica vermittelt, und Bücher kaufte man aufgrund von Bibliographien, Rezensionen oder nach Katalogstudium. Beide Erwartungen treffen heute wohl nur noch für den – freilich größer gewordenen – kleinen Kreis von Hochschullehrern zu. Buchempfehlungen erfolgen auch in den Hochschulen auf anderen Wegen. Zwischenzeitlich ist ein Distributionsprozeß didaktischen Wissens durch einen neuen Typus von Zeitschriften in Gang gekommen, von denen es z. Z. der *Pädagogischen Hochschule* in den Jahren 1959 oder 1962 noch keine einzige gab.

Als Beispiel wähle ich einen Ausschnitt aus dem Zeitschriftenangebot des FRIEDRICH Verlages: Für die Fächer Ästhetische Erziehung, Deutsch, Biologie, Sport, Geographie und Arbeitslehre erscheinen z. Z. Zeitschriften mit einer Gesamtauflage von ca. 100000 verkauften Exemplaren. Rechnet man dieses Angebot unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erscheinungsweise und bei Zugrundelegung des durchschnittlichen Umfangs im Format DIN A 4 um, entspricht es in etwa der Auslieferung eines mittelstarken Taschenbuches für jedes der Fächer pro Monat – frei Haus, wie bei der Mitgliedschaft im Lesezirkel oder im Buchclub.

Strukturelles Merkmal dieser Abonnentszeitschriften ist – idealtypisch gesprochen – eine vielfältig komponierte Mischgestalt aufgrund von

- fachwissenschaftlicher und didaktischer Grundlegung,
- thematischer Orientierung und schulstufenbezogener Konkretisierung,
- unterrichtsbezogener Hilfestellung und fach-, bildungs- und schulpolitischer Information, einschließlich der Veranstaltungs-, Kongreß- und Tagungsberichte und eines Rezensionsteils,
- ausbildungsorientierter Unterrichtsplanungen und breitgestreuten Medien- und Materialienangebots für den unterrichtlichen Alltag,
- spezifischen Kooperationsformen zwischen Hochschullehrern und Lehrern bei der Erarbeitung, Erprobung und Niederschrift von Unterrichtsbeispielen.

Interessant ist nun die Überlegung, wer diese Zeitschriften macht. Pointiert gesagt: Es sind viele Autoren, die in der akademischen Lehre das Problem der Verbindung von (didaktischer) Theorie und (unterrichtlicher) Praxis sicher häufig nicht so gut lösen können wie in den Zeitschriften. Worauf es ankommt: Die Herausgeber dieser Zeitschriften gehören der Gruppe an, die die fachdidaktische Diskussion ihres Faches führt. Sind die Zeitschriften in dieser Konzeption ein Teil der Didaktik der Didaktik? Sind diese Zeitschriften, die in Seminaren wie in Fachkonferenzen gelesen werden, sowohl die Hochschul- wie die Alltagsdidaktik der Didaktik? Ist diese Komposition aus thematischer Orientierung, unterrichtlicher Konkretisierung, aber auch aus gleichzeitiger Erörterung curricularer, fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer Probleme vielleicht ein Hinweis auf wünschenswerte akademische Lehrveranstaltungen, die dann allerdings bis in die Angebotsstruktur hinein ganz anders aussehen müßten, als die Hochschulen und die Verantwortlichen für Kapazitätsverrechnungen es sich derzeit vorstellen können?

Daß derzeit – von einem konventionellen, aber zusammenbrechenden Buchmarkt und der dahinterstehenden Verlagsstruktur kaum bemerkt – neue Distributionsformen didaktischen Wissens erprobt werden, kann man noch an anderen Beispielfeldern zeigen: wahrscheinlich hat es zu keinem anderen Zeitpunkt im Buchhandel eine solche Fülle vorfabrizierter Unterrichtseinheiten für die meisten Fächer der allgemeinbildenden Schule gegeben. Klett-Cotta bietet annähernd 50 Pakete „Stundenblätter“ für alle Schulstufen, zahlreiche Unterrichtsfächer und mit einem inhaltlichen Spektrum an, das etwa von „Romeo und Julia“ bis zur „Sozialen Ungleichheit“ reicht. Geworben wird mit dem Hinweis, der Lehrer finde, übersichtlich geordnet, alle Angaben, die er für die Gestaltung der einzelnen Stunden brauche.

Innerhalb dieses Angebotes gibt es Spezialabteilungen, die den Lehrer bedienen, der vor „neuen“ Aufgaben steht: z. B. hat das Kurssystem der Sekundarstufe II ganze Autorentteams mobilisiert. Hier scheint der Mischtypus zwischen Schülerbuch und Lehrerinformation Chancen zu haben. Und wer überlegt, in welcher Form Lehrerinnen und Lehrer heute Fachdidaktik zur Kenntnis nehmen, wird auch nicht die staatliche Produktion übersehen dürfen; Schulbehörden machen seit langer Zeit Fachdidaktik in eigener Regie. Erstmals wird jetzt im Lande Nordrhein-Westfalen etwas untersucht, was die Fachdidaktiker vielleicht bisher eher ideologiekritisch analysiert als in seiner unterrichtsprägenden Funktion antizipiert haben: die Lehrpläne und Richtlinien der Fächer, die wohl besonders wirkungsvoll geworden sind, seit man sie nicht mehr zu verstehen, sondern nur noch die vorgeschlagenen Beispiele zu verwenden braucht (vgl. KUNERT 1983). An der Steuerungsfunktion der Lehrpläne für die unterrichtliche Praxis waren die Didaktiker in der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise beteiligt: z. T. aus Prinzip *nicht*, z. T. als Autoren, z. T. als Verfasser korrespondierender Unterrichtsvorschläge (z. B. CRIEGERN 1978).

Auf ganz anderer Ebene liegt eine vielfältige (administrative) Materialien- und Medienproduktion, deren früheste Zeugnisse wahrscheinlich im Berliner Pädagogischen Zentrum zu finden wären, die aber heute von einer großen Zahl von Landes- und Staatsinstituten, bis hin zu Weiterbildungseinrichtungen z. B. im Sinne des schleswig-holsteinischen Institutes für Praxis und Theorie der Schule weitergeführt werden. Alle diese Einrichtungen produzieren in schriftlicher und mündlicher Kommunikation Fachdidaktik und Stufendidaktik als Handlungshilfe. Wiederum treffen wir dort auf einen Kreis von Hochschullehrern, der z. T. mit den Zeitschriftenherausgebern identisch ist. Wiederum ist hier etwas möglich, was in den Hochschulen nicht gelingt, vielleicht nicht gelingen kann: die Argumentation im Kontakt mit der Praxis. Jeder von uns, der in eine derartige Veranstaltung geht, wird an dem Kriterium gemessen, ob er von dem beruflichen Alltag derer redet, mit denen er spricht.

Die Entwicklung der letzten 20 Jahre hat eine praxisorientierte didaktische Produktion in Gang gesetzt, die zu einem Teil der Didaktik der Didaktik geworden ist und die nach Intention, Struktur und Wirkung kontinuierlich mitreflektiert werden muß, wenn wir von der Funktion der Didaktik und der Didaktikpublikationen für die Unterrichtspraxis reden. In diesem Prozeß sind die Wortführer oft mit denen identisch, die das Wort in den Hochschulen haben; aber hier sind sie die Gesprächspartner von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen geworden. Die Institutionen sollten besorgt sein, daß das Gespräch mit der Berufspraxis in die Ausbildungsprozesse integriert und nicht nur „außerhalb“ geführt

wird. Und es könnte auch als Emanzipation gewertet werden, daß die Anzahl der Didaktiker wächst, die sich nicht mehr an einem tradierten Wissenschaftsbegriff messen lassen; eine neue Generation von Didaktikern, die ihre Dignität nicht mehr allein aus der Forschungsrelevanz der Theorie bezieht, sondern auch aus deren Praxisrelevanz. Natürlich äußert sich hier auch ein neues Verständnis – oder doch das ganz alte – des Zusammenhangs von Forschung und Lehre.

Der weiter vorn indizierten Ausweitung des Didaktikbegriffs und des Situationsverständnisses korrespondiert offenbar die Ausweitung eines immer kritischer werdenden Abnehmerkreises und die Ausweitung eines unterschiedlich motivierten Anbieterkreises. Gemeinsam ist ihnen ein prinzipiell kritisches Verhältnis zu jeglicher Sorte didaktischer Theorieproduktion, die ihre Umsetzbarkeit in Praxis nicht als Merkmal bei sich hat. Hier wird im eigentlichen Sinne nicht kritisiert, sondern – aufgrund von Erfahrung und illusionslos – ein Kriterium für didaktische Theorien formuliert.

8. Legitimieren und Experimentieren

These 6:

Die Didaktiken der achtziger Jahre müssen realisieren und bearbeiten, daß sie an Grenzen stoßen: ihrer eigenen Ansprüche, ihrer Effektivität sowie des „Prinzips Wissenschaft“, in dessen Namen sie angetreten sind.

Die sechste These beschäftigt sich mit dem, was in der Lehrerbildung vorkommen muß, ohne daß man es kurzerhand als Wissenschaft oder als wissenschaftliche Grundlage von Lehrerhandeln oder von Unterricht bezeichnen könnte.

Der Weg von der „Meisterlehre“ zum Universitätsstudium aller Lehrer ist ein Weg in Richtung auf wissenschaftliche Konsolidierung der Berufsausübung, in Richtung der Erforschung des Lernens und Lehrens. Dieser Weg wird gern mit der abkürzenden Formel der „Verwissenschaftlichung“ von Schule und Unterricht markiert (vgl. hierzu die neueren Untersuchungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts von GERDA FREISE 1983). Nun glaube ich, die Verteidigung der Position der Wissenschaftlichkeit von Pädagogik, Ausbildung und Unterricht ist eines, was not tut; das Nachdenken darüber, welcher Wissenschaftsbegriff uns bei den Optionen für Wissenschaft leitet, trennt oder verbindet, ist ein anderes; und die Überlegung, welche weiteren Aussagen über Lehrerhandeln und Lehrerbildung über die Beschwörung der Wissenschaft hinaus notwendig sind, ist ein drittes.

Im Anschluß an die bei ANDREAS FLITNER anklingende Skepsis (vgl. These 1) ist es wahrscheinlich zutreffend, die Geschichte der Fachdidaktik, der Didaktik überhaupt, als Geschichte eines zunehmend kritischer werdenden Bewußtseins zu schreiben: in seinen positivsten Varianten kritisch gegenüber den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft an die Schule, kritisch gegenüber den Ansprüchen unbegrenzter Subjektivität, gegenüber Interessen oder Machtbedürfnissen von einzelnen, Gruppen oder Institutionen. Kritisch gewiß auch gegenüber Normierung, Einschüchterung oder Entmündigung durch Wissenschaft; hingegen weniger selbstkritisch gegenüber der eigenen, nicht selten ebenfalls einschüchternden oder verwirrenden Wirkung der Didaktik. Zu oft ist vielleicht hintange-

stellt worden, daß Wissenschaft nicht nur ein Instrument der Kritik von Praxis, sondern immer auch ein Instrument der Gestaltung, ein Medium der Phantasie und der Erfindung von Handlungsentwürfen und Eingriffsmöglichkeiten, ein Vehikel des Entdeckens, Auslegens und Ausgestaltens von Wirklichkeit ist.

Heute müssen wir uns wohl fragen lassen, ob die auf Handlung verweisende gestalterische Dimension von Wissenschaft im Prozeß der Etablierung der Didaktiken an den Universitäten zu kurz gekommen ist. Dafür könnte es gute Gründe geben, die im tradierten Wissenschaftsbegriff der Universitäten als theorieproduzierenden Institutionen und im traditionell geringeren Ansehen der Praxis und der Handlungsprozesse liegen. Aber auch die Didaktik selbst muß sich fragen, ob nicht *übertriebene* Ansprüche an das Handeln, seine Planung und seine Kontrolle zwangsläufig zu einer Selbstbescheidung auf der Handlungsebene geführt haben. Dieser Prozeß scheint mir in dem Maße aufgehalten zu werden, in dem Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktik parallel zu ihren universitären Aufgaben Lehraufträge an der allgemeinbildenden Schule übernehmen und unterrichten. Aber auch die beharrliche Diskussion mit denen, die täglich unterrichten, ist ein Teil solcher Realitätszuwendung und -orientierung. Daß dieser Schritt aus dem Schutz der Wissenschaftsinstitutionen hinaus schwer ist, wissen nicht zuletzt die Allgemeinen Erziehungswissenschaftler.

Bei manchen, z. T. auch hier zitierten kritischen Rückfragen an die Didaktiken und ihre Produktionen fällt allerdings die Tendenz auf, sich mit der Produktion von Handlungshilfen zufriedengeben zu wollen und sich skeptisch gegenüber *jeder* Theorie zu verhalten, deren unmittelbarer Zusammenhang mit dem Lehrerhandeln nicht in der konkreten Situation oder beim Formulieren eines Unterrichtsentwurfs erkennbar wird. Hier wird die Notwendigkeit deutlich, didaktische Argumentationsebenen zu unterscheiden. Die Argumentation im Blick auf die Einzelstunde kann eines sein, die Argumentation, die darauf zielt, z. B. bestimmte Ziele oder Inhalte des Faches zu legitimieren, ist ein anderes; letztere kann nicht an jeder Unterrichtseinheit oder ihrer Planung wiederholt werden. Wollte man aber darauf verzichten, solche Legitimationen vorzutragen, hieße das, einen Zustand zu begünstigen, in dem die Lehrer blind oder nur noch aufgrund von Verordnungen handeln.

Schließlich sollte Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung und des Lehrerhandelns nicht nur die Zuständigkeit für Innovationen einklagen, sondern auch die für ökonomisches Arbeiten. Bis in die Fachdidaktiken, ja bis in Unterrichtsentwürfe hinein herrscht bei uns zuzeiten eine Originalitätssucht, die dem Geniekult des 19. Jahrhunderts näher ist als realitätsorientierter Alltagspraxis. Alltag heißt doch für die Didaktik beides: daß keine Situation ist wie die andere *und* daß dennoch Ähnliches wiederkehrt. Wenn aber beide Sätze im Blick auf Erziehung und Unterricht ihre Berechtigung haben, dann hilft dem künftigen Lehrer nicht nur die originelle Reaktion, sondern auch ein Repertoire wiederholbarer Argumentationsfiguren, Algorithmen und Handlungsstrukturen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. u. a.: Wörterbuch der Schulpädagogik. Freiburg 1973.
 ACHTENHAGEN, F.: Theorie der Fachdidaktik. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch für Schule und Unterricht. Bd. 5.1.: Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche. Düsseldorf 1981, S. 275–294.
 ACHTENHAGEN, F./WIENOLD, G.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2 Bde. München 1975.
 ADL-AMINI, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik. Weinheim 1981.
 ADL-AMINI, B./KÖNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsvorbereitung. München 1980.
 BALDERMANN, J.: Der biblische Unterricht. Braunschweig 1968.
 BAUMGÄRTNER, A. C. (Hrsg.): Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1973.
 BECKMANN, H.: Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart 1981.
 BEHNKE, H.: Semesterberichte. Göttingen 1978.
 BEINLICH, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichtes im 1.–10. Schuljahr. Emsdetten 1961 ff.
 BEN-PERETZ, M./TAMIR, P.: What teachers want to know about curriculum materials. In: Journal of Curriculum Studies 13 (1981), S. 45–54.
 BERICHTBAND Kölner Kongreß des Bundes Deutscher Kunsterzieher. Köln 1981.
 BETZLER, E.: Neue Kunsterziehung. Frankfurt 1949.
 BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ¹1969, ⁹1975.
 BLOHM, M. u. a.: Berichte und Meinungen zum hochschuldidaktischen Symposium an der HdK Berlin. In: Kunst + Unterricht 77 (1983), S. 5–9.
 BOETTCHER, W./OTTO, Gunter/SITTA, H./TYMISTER, H. J.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München ¹1976.
 BORN, W./OTTO, G.: Didaktische Trends. München 1978.
 BROMME, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim 1981.
 CLARK, C. M.: Choice of a model for research on teacher thinking. In: Journal of Curriculum Studies 12 (1980), S. 41–47.
 CLARK, C. M./YINGER, R. J.: Research on teacher thinking. In: Curriculum Inquiry 1977, S. 279–304.
 CLARK, C. M./YINGER, R. J.: Research on teacher planning: A progress report. In: Journal of Curriculum Studies 11 (1979), S. 175–177.
 CRIEGERN, A. VON: Die Lernbereiche im Kunstunterricht der Hauptschule. Ravensburg 1978.
 DAS PROBLEM DER DIDAKTIK. Bericht über den 5. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier (= 3. Beiheft der Z.f.Päd.).
 DIDAKTIK IN DER LEHRERAUSBILDUNG. Bericht über den 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen (= 2. Beiheft der Z. f. Päd.).
 DIEL, A.: Die Kunsterziehung im Dritten Reich. München 1969.
 DINGELDEY, E. u. a. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht. München 1974.
 DRUTJONS, P.: Biologieunterricht 5–10. München 1982.
 EBERT, W. (Hrsg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Kastellaun 1970.
 EHNI, H./KRETSCHMER, J.: Das subjektive Moment in der Planung. In: Sportpädagogik 5 (1982), S. 35–37.
 EUCKER, J./RUPPICK, B.: Kunstunterricht im 1. Schuljahr. Weinheim 1983.
 FATKE, R. (Hrsg.): Pädagogische Impulse 1955–1980. Fünfundzwanzig Jahre Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1981.
 FISCHER, H. (Hrsg.): Handbuch der Musikerziehung. Bd. 1 u. 2. Berlin 1954 ff.
 FLECHSIG, K. H./HALLER, H. D.: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975.
 FLECHSIG, K. H.: Didaktik als Beruf. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen. Heft 25 (1969), S. 5–23.
 FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 183–193.
 FRANK, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichtes bis 1945. München 1973.
 FREISE, G.: Warum es wichtig ist, die Diskussion über „Wissenschaftsorientierung von Unterricht“ wieder aufzunehmen und weiterzuführen. In: Die Deutsche Schule 75 (1983), S. 3–16.
 FREY, K. u. a. (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das 4. IPN-Symposium. Weinheim 1973.

- FREY, K. u. a. (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sek I: Projekte und Innovationsstrategien. Weinheim 1974.
- GAMM, H.-J.: Der braune Kult. Hamburg 1962.
- GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R.: Didaktische Theorien. Braunschweig 1981.
- GUTSCHOW, H.: Englischunterricht. Sprache. 5–10. München 1981.
- HAASE, O.: Musisches Leben. Hannover 1953.
- HARTWIG, H.: Welche Theorie nutzt der Praxis? In: Kunst + Unterricht 54 (1979), S. 20–23.
- HEESE, G. u. a.: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Band 1–3. Berlin 1965 ff.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54 (1962), S. 407–427. Zitiert nach: KOCHAN, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt 1970. S. 110–142.
- HELLWEGER, S.: Chemieunterricht 5–10. München 1981.
- HENTIG, H. VON: Erkennen durch Handeln. Stuttgart 1982.
- HERRLITZ, H.: Der Lektürekanon des Deutschunterrichtes im Gymnasium. Heidelberg 1964.
- INGENKAMP, K. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim 1970 f.
- JURINEK-STINNER, A.: Schultheorie in der Krise. Weinheim 1981.
- KEMP, W.: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht ...“. Frankfurt 1979.
- KERBS, D.: Kind und Kunst (Ausstellungskatalog). Berlin 1976. (a)
- KERBS, D.: Historische Kunstpädagogik. Köln 1976. (b)
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50. Jg. (1958) S. 450–478; jetzt in: KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ¹⁰1975, S. 126–153.
- KLAFKI, W.: Das Problem der Didaktik. In: Das Problem der Didaktik. 3. Beiheft der Z. f. Päd. 1963, S. 19–62; jetzt in: KLAFKI, W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ¹⁰1975, S. 72–125.
- KLINK, J. G.: Die Klasse 7e. Bad Heilbrunn 1975.
- KOCHAN, B. u. a. (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein 1979.
- KOKEMOHR R./UHLE, R.: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: Z. f. Päd. 22 (1976), S. 857–879.
- KUHNERT, K.: Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern. Weinheim 1983.
- KUNSTPÄDAGOGISCHER KONGRESS. Köln 1980. Funktionen Ästhetischer Erziehung. Berichtband. Köln 1981.
- LANGEVELD, D. J.: Die Schule als Weg des Kinds. Braunschweig 1960.
- LEGLER, W.: Von der motorischen Aktivität zur kritischen Praxis. Hamburg 1980 (Diss.).
- LEGLER, W.: Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung. In: Z. f. Päd. 29 (1983). (a)
- LEGLER, W.: Innere Differenzierung im Kunstunterricht. Erfahrungen in der Grundschule und einige weiterführende Überlegungen zum Thema. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik 1983, S. 1–9. (b)
- LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt 1973.
- LENZEN, D.: Anlässlich der Fusion der Berliner PH mit den Berliner Universitäten. In: Frankfurter Rundschau. Nr. 108 vom 10. 5. 1978, S. 13.
- LENZEN, D.: Didaktische Theorie zwischen Routinisierung und Verwissenschaftlichung. In: ADL-AMINI/KÜNZLI 1980, S. 158–179.
- LENZEN, D.: Aufgaben der Physikdidaktik aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. In: FISCHLER, H. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Physikunterricht. Köln 1982, S. 244–251.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, bes. Bd. 3 und 4. Stuttgart 1984 ff.
- LÜTGERT, W.: Was leisten die Modelle der Allgemeinen Didaktik? Sechs polemische Thesen und ein Vorschlag. In: Neue Sammlung 21 (1981), S. 578–594.
- MAYER-VORFELDER, G.: Rede auf dem 16. Landesparteitag der CDU Baden-Württemberg am 4. Juli 1981 in Donaueschingen. Stuttgart: Pressedienst der CDU Baden-Württemberg.
- MEISSNER, O. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtspraxis. München 1973.
- MENZEN, K.-H.: Eine Erziehungsgeschichte der Ästhetik. Weinheim 1982.
- MESTER, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig 1962.
- MEYER, H.: Lehrerhandbuch. Lehrplan – Vorbereitung – Unterricht. Weinheim 1967.

- MEYER, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980.
- MEYER, H.: Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 61–71.
- MUELLER, J.: Quellschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Hildesheim 1969 (reprint).
- NENTWIG, P.: Dichtung im Unterricht. Braunschweig 1960.
- NEUNZIG, W.: Mathematikunterricht 1–4. München 1981.
- NÜNDEL, E. (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht. München 1979.
- ODENBACH, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1970. (a)
- ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig 1970. (b)
- OTTO, B.: Paradigmenwechsel in der Ästhetischen Erziehung. Lüneburg 1983 (Diss.).
- OTTO, GERT: Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg ¹1964 (letzte Aufl. 1972).
- OTTO, G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1964.
- OTTO, G.: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: ELLWEIN, T. u. a. (Hrsg.): Erziehung und Gesellschaft. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch Bd. 1). Berlin 1969, S. 227–281.
- OTTO, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig ¹1974.
- OTTO, G.: Didaktik als Magd? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 679–692.
- OTTO, G.: Theorie wird durch Praxis erst möglich. In: Kunst + Unterricht 54 (1979), S. 24–27.
- OTTO, G.: Zur Problemlage in den naturwissenschaftlichen Didaktiken. In: HELLWEGE, S.: Chemieunterricht 5–10. München 1981, S. 225–264.
- OTTO, G.: Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. Themenhefte 77 und 78 Kunst + Unterricht 1982/1983.
- OTTO, G./JURINEK-STINNER, A.: Kommunikation in Ausstellungen. In: Ausstellungen – Mittel der Politik. Berlin 1981 (= Berliner Schriften zur Museumskunde. Bd. 3) S. 75–87.
- OTTO, G./SCHIEBEL, U.: Das ‚Didaktikum‘ – Modell eines unterrichtspraktischen Studienganges in hochschulgemäßer Form. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ¹1965.
- OTTO, G./SCHULZ, W. (Hrsg.): Praxis und Theorie des Unterrichtens. 17 Bände für das 5.–10. Schuljahr. München 1980ff.
- OTTO, G.: Welchen Ansprüchen müssen didaktische Argumentationen genügen? In: Zeitschrift für Kunstpädagogik 5 (1982), S. 14–18.
- PETERSSEN, W. H.: Handbuch der Unterrichtsplanung. München 1982.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
- REICH, K.: Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Stuttgart 1979.
- REINARTZ, E. u. a.: Kleines Wörterbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1975.
- REISS, W.: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Weinheim 1981.
- RICHTER, W.: Didaktik als Aufgabe der Universität. Stuttgart 1969 (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 8).
- RICHTERICH, R. u. a.: Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht. Heidelberg 1969.
- ROEDER, P. M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuches der höheren Schule. Weinheim 1961.
- ROST, D. (Hrsg.): Psychologie für die Grundschule, Bd. I–III. Bad Heilbrunn 1980f.
- ROTH, H.: Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule 63. (1971), S. 278–291.
- ROTH, L.: Erziehungswissenschaft – Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 19–36.
- ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980.
- SCHELLER, J.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981.
- SCHLEGEL, W. (Hrsg.): Handbuch für den Geschichtsunterricht an Volks- und Realschulen. Weinheim 1961ff. (a)
- SCHLEGEL, W. (Hrsg.): Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Mittelstufe aller Schularten. Bd. 1–5. Weinheim 1961ff. (b)
- SCHRÖDER, K.: Quousque Tandem in Memoriam. In: Die neueren Sprachen. Bd. 81 (1982), S. 115–120.
- SCHRÖDER, K./FINKENSTÄDT, T. (Hrsg.): Einleitende Bemerkungen zum Reallexikon der englischen Fachdidaktik. Darmstadt 1977, S. VII.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München 1980.

- SCHULZ, W./OTTO, G. (Hrsg.): Praxis und Theorie des Unterrichtens. 9 Bände für das 1.–4. Schuljahr. München 1980ff.
- SCHWEIM, L. (Hrsg.): Fachdidaktische Trendberichte. Weinheim 1979.
- SCHWERDTFEGGER, I. C.: Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene – Eine Herausforderung für die Schule, In: Neusprachliche Mitteilungen 1983, S. 3–14.
- SCHWERDTFEGGER, K.: Bildende Kunst und Schule. Hannover 1952.
- SPIEL, W. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XI. Zürich 1980, S. 779–895.
- SPORTPÄDAGOGIK. Sonderheft 1983.
- STAUDTE, A.: Erfahrungsoffene Unterrichtsvorbereitung. In: EUCKER, J./KAMPEFF-JANSEN, H./OTTO, G.: Ästhetische Erziehung 1982 – Positionen und Perspektiven (= Sonderheft 1982 der Zeitschrift Kunst + Unterricht) S. 120–128.
- STEINER, H. G.: Vorlesung über Grundlagen und Aufgaben der Geometrie in didaktischer Sicht. (Ausarbeitungen mathematischer und physikalischer Vorlesungen, hrsg. von H. BEHNKE, Bd. 32) Münster 1966, S. 1–16.
- STOCKER, K. (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg 1976.
- V. SYMPOSIUM DEUTSCHDIDAKTIK: Unterricht Konkret. Ludwigsburg 28.2.–4.3.1983. (Kongreßmaterialien)
- THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein 1980.
- TIMMERMANN, J.: Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972.
- TRÜMPER, H./OTTO, G. (Hrsg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Berlin 1953ff.
- TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 1–5. Düsseldorf 1981.
- VIET, U.: Mathematikunterricht 5–10. München 1982. (Praxis und Theorie des Unterrichts)
- VIETOR, W.: Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. In: Die neueren Sprachen 81 (1982), S. 120–148.
- WAGENSCHNEIN, M.: Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig 1962.
- ZOPFL, H./BITTNER, G.: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth 1970.

Anschrift des Autors:

Prof. Gunter Otto, Universität Hamburg, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13